



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
CURSO DE PEDAGOGIA

JÚLIA CAMPOS MOURA

**ENTRE A NORMA E A EPISTEMOLOGIA: O LUGAR DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DE MINAS GERAIS**

Uberlândia, MG
2026

JÚLIA CAMPOS MOURA

**ENTRE A NORMA E A EPISTEMOLOGIA: O LUGAR DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DE MINAS GERAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito parcial para o título de Pedagoga.

Orientador: Professor Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Uberlândia, MG
2026

RESUMO

O presente estudo, desenvolvido no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), investiga o lugar da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais. A pesquisa partiu da questão central sobre como a temática das relações étnico-raciais e as epistemologias negras são incorporadas e operacionalizadas nos currículos de formação de professores, considerando a trajetória histórica do movimento negro e a implementação da Lei nº 10.639/2003. O objetivo geral consistiu em analisar como essa temática é formalmente integrada aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), identificando os avanços, limites e as lacunas persistentes na formação inicial de pedagogas e pedagogos. Como objetivos específicos, buscou-se identificar as diretrizes curriculares institucionais, investigar as ementas e bibliografias para verificar a densidade dos conteúdos e avaliar em que medida tais currículos promovem uma ruptura com a hegemonia eurocêntrica. A metodologia adotada possui abordagem qualitativa e natureza documental, centrando-se na análise sistemática de PPCs, fichas de disciplinas e normativas das instituições federais mineiras, compreendidos como produções políticas e históricas. A monografia organiza-se em três capítulos principais: o primeiro aborda a trajetória do movimento negro e a conquista da Lei nº 10.639/2003; o segundo discute os fundamentos das relações étnico-raciais e da afrocentricidade; e o terceiro dedica-se à análise documental comparativa das universidades. Conclui-se que, embora exista o cumprimento das exigências normativas, a temática ainda é tratada de forma periférica e complementar, e não como eixo estruturante. Os resultados evidenciam a necessidade de fortalecer a formação crítica do corpo docente e de assegurar a centralidade de epistemologias negras como fundamentos de uma educação efetivamente antirracista e decolonial.

Palavras-chave: PPC's, Trajetória do Movimento Negro, Lei 10.639/03, Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

The present study, developed within the Pedagogy Course at the Federal University of Uberlândia (UFU), investigates the role of education for ethnic-racial relations in Pedagogy courses at Federal Universities in the state of Minas Gerais. The research originated from the central question of how ethnic-racial relations and Black and Indigenous epistemologies are incorporated and operationalized in teacher training curricula, considering the historical trajectory of the Black movement and the implementation of Law No. 10.639/2003. The general objective was to analyze how this theme is formally integrated into the Course Pedagogical Projects (PPCs), identifying advances, limits, and persistent gaps in the initial training of pedagogues. As specific objectives, the study sought to identify institutional curricular guidelines, investigate course descriptions and bibliographies to verify the density of content, and evaluate the extent to which such curricula promote a break from eurocentric hegemony. The adopted methodology follows a qualitative approach and a documentary nature, focusing on the systematic analysis of PPCs, course files, and regulations of federal institutions in Minas Gerais, understood as political and historical productions. The monograph is organized into three main chapters: the first addresses the trajectory of the Black movement and the achievement of Law No. 10.639/2003; the second discusses the foundations of ethnic-racial relations and afrocentricity; and the third is dedicated to a comparative documentary analysis of the universities. It is concluded that, although there is compliance with normative requirements, the theme is still treated in a peripheral and complementary manner, rather than as a structural axis. The results highlight the need to strengthen the critical training of the teaching staff and to ensure the centrality of Black and Indigenous epistemologies as the foundations of an effectively anti-racist and decolonial education.

Keywords: PPCs, Trajectory of the Black Movement, Law 10.639/03, Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1 - Universidades de Minas Gerais

Figura 2 - Quadro Comparativo: atendimento aos três eixos (1º ao 9º)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Profissional e Tecnológica

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

EaD - Pedagogia na modalidade a distância

ERER - Educação das Relações Étnico-Raciais

FNB - Frete Negra Brasileira

GEDUC - Grupo de Educação Indígena

IPCN - Instituto de Pesquisas das Culturas das Negras

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MNU - Movimento Negro Unificado

NDE - Núcleo Docente Estruturante

NERA - Étnico-Raciais e Ações Afirmativas

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPCs - Projetos Pedagógicos de Curso

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEN - Teatro Experimental do Negro

UNIFAL-MG - Universidade Federal de Alfenas

UFVJM - Universidade Federal de Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	7
1.1. De jovem preta, pobre, e de muitos abandonos, à mulher professora e pesquisadora.....	8
1.2. A perspectiva metodológica.....	13
1.3. Como foi organizada a monografia.....	16
2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICA QUE CULMINARAM NA PROMULGAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003.....	18
2.1. Por que a importância da Lei nº 10.639/2003?.....	18
2.2. Trajetória histórica até a promulgação da lei nº 10.639/2003.....	24
3. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DAS UNIVERSIDADE ESTUDADAS..	39
3.1. O lugar das relações étnico-raciais nos Projetos Pedagógicos de Curso.....	39
3.2. Ementários e Componentes Curriculares.....	51
3.3. Síntese dos Achados: Entre o Silenciamento e as Possibilidades.....	56
4. CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	61
5. REFERÊNCIAS.....	62

1. INTRODUÇÃO

A introdução deste trabalho de conclusão de curso busca articular as vivências pessoais da autora com o conhecimento acadêmico acumulado, estabelecendo uma continuidade com a pesquisa iniciada na iniciação científica. O estudo concentra-se na análise dos currículos e na relevância histórica e política dos movimentos negros, com o intuito de compreender a intersecção dessas dimensões na formação de docentes e nas políticas voltadas à educação.

A pesquisa delimita-se ao exame do lugar ocupado pela educação para as relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia das universidades federais localizadas em Minas Gerais. O objetivo geral da investigação é analisar a incorporação formal dessa temática nos projetos pedagógicos, identificando os avanços alcançados, os limites encontrados e as lacunas existentes na formação inicial. Como objetivos específicos, o trabalho propõe a identificação das diretrizes curriculares das instituições, a investigação das percepções e práticas docentes e a avaliação da presença de epistemologias de matrizes negras no currículo.

No campo metodológico, adotou-se uma abordagem qualitativa fundamentada na pesquisa documental. Os procedimentos envolveram a análise sistemática de documentos oficiais como os Projetos Pedagógicos de Curso, fichas de disciplinas e normativas das instituições, tratados como produções políticas e históricas.

A seção introdutória está organizada de modo a apresentar inicialmente a relação da autora com o tema através do relato de sua trajetória como jovem preta e pobre até sua constituição como pesquisadora. Em seguida, detalha a delimitação do objeto, o objetivo geral e os específicos, a fundamentação metodológica e encerra-se com a descrição da estrutura geral da monografia.

Dividimos a monografia em três seções principais. A primeira seção corresponde a esta introdução com os elementos constitutivos da pesquisa e o relato autobiográfico. A segunda seção aborda a perspectiva teórica focada na trajetória histórica e política que resultou na promulgação da Lei número 10.639 de 2003. A quarta seção dedica-se à análise documental detalhada sobre o que revelam os registros das universidades estudadas. O trabalho encerra-se com a conclusão, que sintetiza os achados e apresenta as reflexões finais.

1.1. De jovem preta, pobre, e de muitos abandonos, à mulher professora e pesquisadora: o processo da delimitação da pesquisa

O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra.
Grada Kilomba (2019).

Minha trajetória é atravessada pela compreensão de que o colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada, uma ferida que dói sempre, por vezes infecta e outras vezes sangra, como define Grada Kilomba (2019). Minha luta começou quando surgi no mundo, mas sinto que, muito antes disso, eu já sabia quem era em conexão com meus ancestrais. Reconheço minha origem como fruto daqueles que vieram primeiro, o berço da humanidade e civilização, sendo assim original, potente e rico em sua perfeição africana. No entanto, ao nascer, deparei-me com um vazio, pois a sensação de pertencimento que eu carregava não estava aqui para me receber. Passei a conviver com uma saudade de lugares que nunca pisei e de um povo unido e livre, vivendo em paz em nossas virtudes.

Essa vivência de exclusão e a busca por identidade refletem o que Grada Kilomba (2019) descreve ao narrar a experiência de Alicia sobre o poder do colonialismo contemporâneo. A autora destaca que havia imagens terríveis de pessoas negras em todos os lugares, nos livros, na televisão e nos jornais. Mesmo antes de uma criança negra lançar o olhar para uma pessoa branca, ela já é bombardeada com a mensagem de que a branquitude é a norma e a superioridade, como aponta Frantz Fanon (2008). Esse cenário coage a criança negra a se identificar com o outro branco e não consigo mesma, gerando uma relação alienada com a própria negritude. Para Grada Kilomba (2019), apenas imagens positivas criadas pelo próprio povo negro podem dismantlar essa alienação, permitindo que nos identifiquemos positivamente entre nós mesmos.

Um exemplo que expressa essa saudade e a complexidade da nossa formação é a fala do personagem Toledo, na obra *A Voz Suprema do Blues* de August Wilson (2020). Ele compara nossa história a um grande ensopado, onde diferentes povos da África foram misturados. Embora se crie uma nova história com aquele ensopado, os restos e os fragmentos das origens continuam ali. Somos a sobra de um ensopado forçado do qual apenas retiram benefícios, sem se importar com o rompimento da vida de alguém, pois, como explica Nina Simone (2021), eles construíram o paraíso deles na sua terra enquanto dizem que o seu está no céu.

Em contrapartida, meu povo sabe se reerguer. Com o que restou na diáspora, reconstruímos nossos caminhos para viver em completude, baseados no conceito de Aya, símbolo Adinkra que pertence à cultura Akan, presentes nos países Costa do Marfim, Togo e Gana, que nos ensina resistência e independência. Como dizia Thomas Sankara (1988), devemos nos atrever a inventar o futuro. Sou duas vezes originária, descendente de povos cujas trajetórias se entrelaçaram pela tentativa de genocídio epistêmico, mas que jamais aceitarão uma estrutura opressora, pois, como diz o provérbio africano, mais especificamente povos de língua Banto da região de Angola, mesmo que uma árvore caia, se a raiz estiver viva, ela brotará.

Kilomba diz posteriormente (2019, p.204):

Quando informado de que Alicia lê esses livros, no entanto, seu tio a adverte sobre estar "muito ocupada" com o racismo. Essa declaração do tio pode ser vista como uma estratégia que a família branca tem de proteger suas crianças negras de se envolverem com a dor do racismo, subestimando a cor como uma questão e encorajando suas crianças negras a não olharem para o racismo, como argumentam Tizard e Phoenix (1993). Mas, para Alicia, essa é uma declaração que a impede de falar sobre suas experiências perturbadoras com o mundo branco. As palavras de seu tio aconselham Alicia a não falar. Sua afirmação a avisa que seu engajamento em refletir sobre o racismo é exagerado, transmitindo, assim, a ideia de que é ela quem tem um problema pessoal com o racismo. O racismo não é um problema pessoal, mas um problema branco estrutural e institucional que pessoas negras experienciam. Esse é um acontecimento comum para negras e negros quando aborda-mos a questão do racismo: intimidação por um lado, patologização individual por outro. Ambas controlam mecanismos que impedem que o sujeito branco ouça verdades desconfortáveis, que, se levadas a sério, arruinariam seu poder.

Nasci em 2004, na cidade de Uberlândia, filha da Luana Maria e de Lucimar Campos e os meus pais são minha fonte de riqueza e de existência. São abundância e potência, de saber, de força, de carinho, de cuidado, de proteção, de bondade, de generosidade, de humildade, de prosperidade, de coragem e, sobretudo, de uma imensa vontade de viver a nossa história, que é erguida, escrita e reescrita por nós. Sou filha de uma professora e de um pedreiro que lutam diariamente para que eu e minha irmã possamos simplesmente ser, sem nenhuns atravessamentos, sem interrupções impostas. Meus pais conhecem, na própria pele, o peso da desigualdade. Principalmente meu pai, que desde muito cedo teve suas oportunidades atravessadas e sua infância interrompida e encurtada pelo trabalho. Mas, meus pais tinham propósito, eles constroem a mesa, colocam em minhas mãos o lápis. Eu desfruto da liberdade que eles cultivaram com muito esforço e carrego comigo a responsabilidade e o poder de narrar a nossa história.

Consequentemente, desde de muito nova, ecoava em mim um grito forte como o mar ou um canto suave como o sussurro dos rios, que me chamava para retornar às minhas

origens. À medida que amadurecia, compreendia que esse chamado era um convite para abrir os olhos diante do apagamento, da discriminação e de uma estrutura injusta que tenta aniquilar histórias para transformar a existência em mercadoria. Essa percepção dialoga com a compreensão de que o colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada, uma ferida que dói sempre, por vezes infecta e outras vezes sangra, conforme define Grada Kilomba (2019). Como afirma Kwame Nkrumah (1957), não sou africana porque nasci na África, mas porque a África nasceu em mim.

Essa África viva em minha essência manifesta-se na sabedoria e na circularidade das trocas e histórias que sempre me cercaram. Percebi que nossa trajetória não foi totalmente apagada, pois a ancestralidade que nasce na alma resiste nos pequenos gestos, na cultura e na tradição familiar. Como explica Nego Bispo (2024), nós somos o começo, o meio e o começo, sendo guiados por essa força ancestral. Embora meus familiares tenham tido que interromper seus estudos por necessidade financeira, as oportunidades que me proporcionaram geraram em mim uma gratidão entrelaçada à consciência das dificuldades enfrentadas pelo povo negro.

Opto por não ignorar as adversidades, reconhecendo a presença constante da miséria, fome, violência, discriminação racial e a carência de acesso a serviços essenciais, como saúde, cultura, educação libertadora e de lazer. Essa consciência motiva o surgimento de uma jovem engajada na luta antirracista e determinada a se tornar contra-hegemônico, impedindo que seu povo seja novamente silenciado. Entendi que conhecer as origens e os saberes ancestrais possibilita enxergar a verdade e nos liberta das mentiras que aprisionam. Se por um lado eu já questionava as injustiças no cotidiano e nas mídias, foi na escola, desde a educação infantil, que compreendi a força do racismo como uma estrutura planejada pela herança do colonialismo e da exploração.

O meu egresso no espaço universitário ocorreu em setembro de 2022 e teve a oportunidade de articular os conhecimentos adquiridos ao longo da minha trajetória com aqueles produzidos no meio acadêmico, passei a compreender a importância de trabalhar com a temática do currículo. Percebi que o currículo é uma estrutura que, dependendo do contexto, deve ser questionada criticamente, pois, ao me aproximar dessa temática, reencontrei as dúvidas que me acompanharam na educação básica, agora transformadas em inquietações de uma futura professora e pesquisadora. Busco por respostas através do estudo, movida pelo sonho de possibilitar caminhos de superação e transformação.

Essa busca justifica-se pelo fato de que o currículo, em sua origem histórica, surgiu vinculado à organização do conhecimento considerado legítimo para a formação

dos indivíduos, possuindo um caráter prescritivo e atrelado aos interesses das elites. Longe de ser neutro, ele sempre cumpriu o papel de selecionar saberes, determinando o que seria valorizado ou silenciado, o que evidencia sua função política e ideológica. Ao longo do tempo, consolidou-se como um instrumento de controle social e disputa de poder, moldando identidades e reforçando hierarquias.

A compreensão do currículo como algo que vai além de uma simples lista de conteúdos é fundamental para entender como as identidades são forjadas no espaço escolar. Assim como explica Silva (2021, p. 15), o currículo é o lugar onde se concentram e se expressam as lutas em torno de diferentes significados sobre o mundo e sobre nós mesmos. Para o autor, ele não é um elemento transcendente e atemporal, mas sim um artefato social e cultural, o que significa que está intrinsecamente ligado a relações de poder. O currículo, portanto, não apenas transmite o conhecimento socialmente aceito, mas produz significados e identidades sociais.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de "identidade" ou de "subjetividade". Se quisermos recorrer à etimologia da palavra "currículo", que vem do latim curriculum, "pista de corrida", podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo.

Nesse sentido, o currículo assume um papel estratégico na reprodução das relações de poder e narrativa, mas também pode se constituir como um espaço de resistência e transformação quando orientado por perspectivas críticas que reconhecem a diversidade cultural e os seus saberes em busca da emancipação dos sujeitos. Conforme explica Silva (2021), o currículo não deve ser entendido apenas como um conjunto de conteúdos organizados e transmitidos pelas instituições, mas sim como uma construção social permeada por relações de poder, valores e significados. Tal perspectiva amplia o entendimento do currículo como um instrumento de disputa ideológica e de formação de identidades, indo muito além de sua dimensão puramente técnica.

A partir dessas reflexões, observamos que a relação entre sociedade, mercado, educação e currículo está profundamente condicionada pelo contexto histórico. Em sociedades capitalistas e coloniais, o currículo tende a se alinhar às demandas do mercado de trabalho, priorizando competências técnicas em detrimento de uma formação crítica e

cidadã. Essa lógica mercadológica é confrontada pelo pensamento de Nego Bispo (2024), que explica que o aprendizado verdadeiro ocorre quando o saber não é tratado como mercadoria, mas compartilhado com mestres e mestras que ensinam a manter o conhecimento vivo, permitindo que o saber cresça como águas que confluenciam.

Ao reconhecer essa natureza política, epistêmica e hegemônica, torna-se possível reivindicar um currículo que responda às necessidades humanas de justiça racial e social, emancipação e democracia, em vez de apenas servir às exigências do mercado. Portanto, compreender o currículo em suas diferentes dimensões é essencial para a construção de uma educação comprometida com a transformação da realidade. Esse exercício de repensar o currículo é ainda mais urgente no âmbito universitário, que está intrinsecamente ligado à formação docente e à preparação de futuros cidadãos, devendo atuar como uma possibilidade de libertação que considera as determinações históricas da sociedade.

Para que possamos avançar em nossa humanidade, é de suma importância expelir estigmas e trabalhar, dentro das universidades, a mudança das relações raciais e a compreensão das estruturas de poder. É necessário expandir o conhecimento sobre diferentes culturas e romper com conteúdo eurocentristas, individualistas e marcados pelo racismo institucional e estrutural.

Em 2024, tive a oportunidade de fazer parte de um projeto de pesquisa intitulado O lugar da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia da IES mineira. Essa iniciação científica fortaleceu meus questionamentos sobre a produção de saber, a construção das identidades de pessoas negras, o papel do currículo e a atuação dos movimentos negros como forma de resistência.

Em meio a essas inquietações, delimitamos como questão de pesquisa compreender qual é o lugar da educação para as relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras. O objetivo geral consiste em analisar como essa temática é formalmente incorporada nos currículos, buscando identificar os avanços, os limites e as lacunas na formação inicial de pedagogas e pedagogos.

Como objetivos específicos delimitamos: i. identificar as diretrizes curriculares e normativas institucionais; ii. investigar as ementas e projetos pedagógicos para verificar a densidade dos conteúdos propostos e avaliar a presença de epistemologias negras nas matrizes curriculares. Para cumprir os objetivos propostos, no próximo tópico apresentamos a metodologia adotada nesta investigação.

1.2. A perspectiva metodológica

A perspectiva metodológica desta investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de natureza documental. Este método é essencial para o estudo sistemático dos Projetos Pedagógicos de Curso e das Fichas de Disciplina, pois permite tratar tais registros não apenas como burocracia administrativa, mas como produções históricas e políticas que expressam disputas de poder e projetos de formação docente.

É importante destacar que este estudo é fruto de uma construção coletiva, integrando o projeto de pesquisa intitulado “O lugar da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia da IES mineira”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, a FAPEMIG, por meio da Chamada 01/2022 de Demanda Universal. A inserção neste grupo de pesquisa cooperativa possibilitou o acesso a um arcabouço metodológico decolonial e afrodiaspórico, buscando o que se denomina desobediência epistêmica, uma forma de conhecer que valoriza saberes marginalizados e recusa a colonialidade do saber.

A escolha pelos cursos de Pedagogia justifica-se por sua centralidade na formação de profissionais que atuarão na educação básica, sendo o espaço prioritário para a germinação de uma prática educativa efetivamente antirracista desde a infância. Os anos dos PPCs selecionados justificam-se por corresponderem a dados coletados pelo próprio grupo de pesquisa ao longo do tempo, os quais estavam disponibilizados nos sites das respectivas universidades. O recorte desta monografia abrange nove das dez universidades federais mineiras, sendo elas a Universidade Federal de Alfenas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de São João del-Rei, Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Embora a Universidade Federal de Uberlândia integre o projeto guarda-chuva financiado pela FAPEMIG, especificamente por meio da análise do Campus Pontal. O curso de Pedagogia da UFU no Campus Santa Mônica não foi incluído nesta monografia específica. Tal decisão deve-se à organização interna do grupo de pesquisa, na qual o referido campus será objeto de análise aprofundada por outra pesquisadora, garantindo a

exaustividade necessária que a complexidade daquela unidade exige.

Para cumprir os objetivos propostos, a pesquisa seguiu as etapas de levantamento documental iniciadas no final de 2022. A análise focou em rastrear as marcas da educação para as relações étnico-raciais no perfil do egresso e nos objetivos dos cursos, para verificar a intencionalidade política da formação, além de examinar a estrutura curricular para identificar se a temática é tratada como eixo estruturante ou de forma periférica.

Mapeamos também as referências bibliográficas para identificar a densidade de autores negros nas ementas. Como ressalta a fundamentação teórica, a pesquisa documental busca criar outras formas de compreender os fenômenos a partir de fontes institucionais legítimas, o que se traduz no compromisso de desvelar as lacunas e avanços na implementação da lei 10.639 de 2003. Os documentos não foram tratados apenas como registros administrativos, mas como produções históricas e políticas que expressam disputas, concepções de conhecimento e projetos de formação.

Conforme Sá-Silva (2009, p.04):

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

A pesquisa documental contribui para o fortalecimento da base teórica e empírica do estudo, ao possibilitar uma análise crítica e aprofundada dos contextos histórico, social, racial e institucional relacionados à temática investigada. A partir da leitura sistemática e do exame dos documentos, é possível identificar padrões, permanências e processos de reprodução de epistemologias patriarcais e coloniais, bem como tendências e evidências que ampliam a compreensão do fenômeno da inserção da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais. Entendendo este princípio, a pesquisa promove uma reflexão sustentada em dados concretos e passíveis de verificação, fortalecendo a validade e a confiabilidade dos resultados, na medida em que a análise se ancora em fontes institucionais legítimas e consistentes.

Desse modo, ao tomar os documentos como fontes primárias de análise, a metodologia documental possibilita o aprofundamento da investigação e a produção de conhecimento socialmente comprometido, sobretudo no que diz respeito à

problematização da construção de uma educação e de currículos antirracistas. Nessa perspectiva, tal abordagem demonstra ser essencial para garantir que a pesquisa alcance seus objetivos de forma sistemática, crítica e epistemologicamente fundamentada.

Segundo Sá-Silva (2009, p.11), “a análise qualitativa do conteúdo começa com a ideia de processo, ou contexto social, e vê o autor como um autoconsciente que se dirige a um público em circunstâncias particulares”. Partindo desse pressuposto, o referencial teórico que sustenta a análise, são as(os) autoras(es), como Rocha e Costa (2022), Domingues e Costa (2007), Domingues (2008) e Pereira e Silva (2016), cujas produções oferecem subsídios críticos para a compreensão do percurso histórico das lutas do movimento negro, das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a sociedade brasileira e dos processos que levaram à institucionalização da Lei nº 10.639/2003.

Tais autores possibilitam articular a análise documental a uma leitura crítica das relações raciais no campo educacional, evidenciando os limites de uma formação docente ainda marcada por bases eurocêntricas e coloniais. A investigação é organizada a partir de três eixos analíticos interdependentes: (i) a identificação das diretrizes curriculares institucionais relacionadas à educação étnico-racial; (ii) a avaliação da presença de epistemologias negras no currículo. Com base nesses eixos, é possível uma leitura articulada entre normatização, concepções formativas e disputas epistemológicas no interior das universidades. Assim, para que a pesquisa documental seja consistente, é fundamental que a(o) pesquisador(a) assuma uma postura crítica e metodologicamente cuidadosa em todas as etapas do processo investigativo, desde a escolha dos documentos até sua análise. Isso implica considerar aspectos como a contextualização histórica, a autoria, a autenticidade, a natureza do texto e a coerência conceitual.

A adoção desses critérios possibilita a realização de uma análise e contribui para a construção de uma produção científica coerente e bem fundamentada, desse modo Sá-Silva (2009, p.13) diz que:

[...] pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos. Ao apresentar esse panorama metodológico queremos provocar a reflexão de estudantes, professores e pesquisadores que utilizam documentos como método investigativo para o desvelamento de seus objetos de estudo e problematização das suas hipóteses. Acreditamos que as pistas elencadas neste artigo são elementos essenciais para todos que se aventuram em produzir conhecimento no campo da pesquisa documental.

Com base no percurso estabelecido, fundamentamos nossa pesquisa na abordagem qualitativa de cunho documental. Compreendemos os documentos não apenas como registros administrativos, mas como produções históricas e políticas que expressam disputas e projetos de formação. Apoiados nas orientações de Sá-Silva (2009), utilizamos o exame de documentos oficiais para produzir novos conhecimentos sobre os fenômenos desenvolvidos ao longo do tempo.

Este estudo é resultado de um trabalho cooperativo realizado pelo grupo de pesquisa no âmbito de um projeto financiado pela FAPEMIG. Estruturamos a realização deste levantamento em etapas iniciadas no final de 2022, com o mapeamento dos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras e a identificação das fontes primárias, especificamente os Projetos Pedagógicos de Curso e as fichas de disciplinas. Realizamos estudos teóricos coletivos e levantamento bibliográfico exaustivo para subsidiar a análise das fontes.

No decorrer de 2023, o grupo analisou os documentos oficiais para verificar a alocação das temáticas de História da África, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais nas ementas e matrizes curriculares. Nesta monografia, buscamos reunir essas análises e criar categorias para potencializar a reflexão sobre 9 dos 10 cursos analisados pelo grupo. O curso de Pedagogia da UFU, campus Santa Mônica, não compõe este recorte por ser objeto de aprofundamento de outra pesquisadora do grupo.

A partir da leitura do material, compilamos as informações em categorias analíticas que permitiram identificar os sentidos e as ausências nos projetos formativos das instituições. Definimos as categorias de análise em três eixos: a identificação das diretrizes curriculares e normativas institucionais; a investigação das ementas e projetos pedagógicos para verificar a densidade dos conteúdos; e a avaliação da presença de epistemologias negras nas matrizes curriculares.

Este percurso permitiu o levantamento de dados sobre a oferta de disciplinas e a interpretação das intenções políticas e pedagógicas que orientam a formação docente no estado. Após a exposição dos caminhos metodológicos e das categorias utilizadas, apresentamos no próximo tópico a organização da monografia, com a distribuição dos capítulos e a sequência que orienta a exposição dos resultados.

1.3. Como foi organizada a monografia

A organização desta monografia foi estruturada de modo a conduzir o leitor por um

percurso que une a sensibilidade da trajetória pessoal à fundamentação teórica e ao rigor da análise acadêmica. Dividimos a monografia em três seções que articulam o sujeito, a história e as políticas curriculares.

A primeira seção é a introdução, que apresenta os fundamentos da pesquisa e o lugar de fala da pesquisadora. Nela, o tópico intitulado de jovem preta, pobre e de muitos abandonos à mulher professora e pesquisadora estabelece a relação com a pesquisa através de um relato autobiográfico. Este tópico dialoga diretamente com as feridas do colonialismo mencionadas por Grada Kilomba e com a busca pela recuperação da identidade. Na sequência, a seção introduz a delimitação da pesquisa, o objetivo geral de analisar o lugar da educação das relações étnico-raciais nos currículos, os objetivos específicos e o detalhamento da metodologia documental adotada.

A segunda seção, denominada perspectiva teórica, dedica-se ao exame da trajetória histórica e política que resultou na promulgação da lei número 10.639 de 2003. O foco recai sobre o papel dos movimentos negros como protagonistas dessa mudança educacional. O primeiro tópico desta seção, a importância histórica e política da lei 10.639 de 2003, discute como a legislação atua como forma de reparação. O tópico seguinte, os movimentos negros e a luta pela educação, recupera marcos como a frente negra brasileira e o teatro experimental do negro, demonstrando que o currículo é um campo de disputa e resistência.

A terceira seção, que representa o terceiro bloco de conteúdo, intitula-se análise dos documentos das universidades investigadas. Este trecho é dedicado ao exame empírico dos projetos pedagógicos de curso das nove instituições federais de Minas Gerais. O tópico o que revelam os documentos sobre as relações étnico-raciais sistematiza os achados da pesquisa, organizando as informações em eixos analíticos sobre as diretrizes institucionais e a presença de epistemologias negras e nas matrizes curriculares. O tópico síntese dos achados curriculares oferece um panorama comparativo sobre os avanços e as lacunas encontradas na formação inicial de pedagogos.

Por fim, apresentamos as considerações finais que sistematiza as principais descobertas do estudo e apresenta as reflexões finais decorrentes da análise documental. Este fechamento reforça a necessidade de currículos que promovam a emancipação e a justiça social, rompendo com lógicas eurocêtricas e silenciamentos históricos.

2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICA QUE CULMINARAM NA PROMULGAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003

Nesta seção dedicamos ao exame da trajetória histórica e política que resultou na promulgação da lei número 10.639 de 2003, compreendendo que um olhar sobre os antecedentes e desdobramentos desta legislação é fundamental para sustentar a análise documental que constitui o foco central desta pesquisa. Entender a lei não como uma concessão isolada, mas como o resultado de décadas de pressão e resistência organizada, permite conferir a densidade necessária para avaliar como os currículos das universidades federais mineiras têm incorporado tais diretrizes em sua estrutura formativa.

Esta seção está organizada de modo a traçar um percurso que parte da necessidade histórica da legislação até a atuação prática dos movimentos negros. O primeiro tópico discute a importância da lei número 10.639 de 2003 como forma de reparação e enfrentamento ao silenciamento de saberes africanos e afrobrasileiros nos espaços de ensino.

Em seguida, o texto recupera o protagonismo do movimento negro brasileiro em sua luta secular por uma educação que reconheça a dignidade e a história da população negra, destacando marcos como a frente negra brasileira e o teatro experimental do negro. Por fim, a seção encerra se discutindo o papel estratégico do currículo como campo de disputa de poder e produção de novas identidades docentes comprometidas com a justiça racial.

2.1. Por que a importância da Lei nº 10.639/2003?

A Lei número 10.639 de 2003 surge como um instrumento fundamental de reparação frente às narrativas históricas que, sob a égide do projeto colonial, marginalizaram os povos africanos e suas diásporas. É imperativo destacar que a história da África não se inicia com o trauma da invasão colonial, tampouco os povos africanos podem ser reduzidos à categoria subalternizada de descendentes de escravizados, uma nomenclatura que foca no objeto da opressão e não na humanidade do sujeito. No entanto, o ensino historicamente difundido pelo aparato eurocêntrico tende a apresentar a colonização como o marco zero da civilização, operando um silenciamento sistemático de existências milenares e de uma pluralidade de culturas, saberes e formas de organização social que precedem e resistem a esse processo. Antes dessa ruptura violenta,

já floresciam outros mundos e racionalidades que o projeto de modernidade tentou apagar.

Contudo, a imposição do chamado Novo Mundo estabeleceu uma hegemonia que não apenas sobrepôs seus modos de ver, pensar e agir, mas também operou um extrativismo epistêmico. Esse processo consistiu na apropriação de conhecimentos alheios, frequentemente distorcendo-os ou reivindicando para a Europa a autoria de saberes ancestrais, sob o pretexto de que outros grupos humanos seriam incapazes de produzir ciência ou pensamento complexo. Tal postura sustenta a ferida do colonialismo que, como aponta a literatura crítica, infecta e sangra ao manter uma lógica de superioridade que nega a legitimidade intelectual e a própria existência cultural dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Essa estrutura de poder não apenas exclui, mas tenta desumanizar o outro para justificar a manutenção de hierarquias sociais e raciais que ainda ecoam nos currículos e nas práticas educativas contemporâneas.

Segundo Njeri (2019, p.07):

Maafa é, desta maneira, o processo de sequestro e cárcere físico e mental da população negra africana, além do surgimento forçado da afrodíaspóra. Este termo foi cunhado por Marimba Ani (1994), e corresponde, em Swahili, à “grande tragédia”, à ocorrência terrível, ao infortúnio de morte, que identifica os 500 anos de sofrimento de pessoas de herança africana através da escravidão, imperialismo, colonialismo, apartheid, estupro, opressão, invasões e exploração. É o genocídio histórico e contemporâneo global contra a saúde física e mental dos povos africanos, afetando os em todas as áreas de suas vidas: espiritualidade, herança, tradição, cultura, agência, autodeterminação, casamento, identidade, ritos de passagem, economia, política, educação, arte, moral e ética. Desta forma, os africanos sofrem o trauma histórico da sua desumanização e reproduzem as violências, contribuindo e muitas das vezes facilitando o trabalho para o genocídio.

Um fato central é que o chamado Novo Mundo insiste em nos aprisionar em suas próprias estruturas para que seu projeto de poder seja consolidado. Ele o faz por meio de ideias que ele próprio criou e continua a reproduzir, impondo suas imaginações e seus modos de viver sobre a existência de outros povos. Esse processo gera profundas rupturas e interfere diretamente nos modos de ser, agindo inclusive na forma como esses povos passam a perceber a si mesmos e a se reconhecer no mundo. Colonizar, nesse sentido, significa retirar de maneira arrogante e violenta o conforto do outro para que uma minoria viva em privilégio à custa da exploração, do roubo e da morte, tudo em nome da manutenção de uma hegemonia.

Conforme ensina Ailton Krenak (2019), a modernização lançou as populações do campo e da floresta para a marginalidade das favelas e periferias, transformando as em

mão de obra para os centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos e de seus lugares de origem para serem lançadas no que o autor chama de liquidificador da humanidade, um processo que tenta homogeneizar o que é, por natureza, vasto e complexo. O mundo é diverso demais para que apenas uma única história seja contada, reescrita e perpetuada como verdade absoluta.

Todas as histórias e formas de existência precisam ser valorizadas e transmitidas tanto por seus próprios povos quanto por aqueles que delas se beneficiam cotidianamente, muitas vezes sem sequer reconhecer as raízes desses saberes. Todas as contribuições importam e é preciso reconhecê-las sem apagar ou se sobrepor a elas, permitindo que cada povo viva segundo sua própria essência e aprenda em uma relação de troca com o outro. Isso é a verdadeira liberdade. Assim como um pássaro preso a uma gaiola adoece por ter seu propósito de voar cerceado, a vida humana torna-se limitada quando se insiste em produzir guerras, desigualdades e fome, mazelas que nascem da imposição de uma única ideia mantida por narrativas que se disfarçam de universalidade. Nesse processo, a ignorância mata os saberes e produz a invisibilização e a quase inexistência de racionalidades inteiras.

Desejar o controle absoluto ou a exclusividade de um saber equivale a desejar o fim do mundo, pois somos constituídos pela pluralidade, pela vida em comunidade, pela circularidade e pela gira. Essa compreensão encontra eco na filosofia africana Ubuntu, uma ética ancestral que afirma que sou quem sou porque somos todos nós. Essa perspectiva ensina que tudo e todos são fundamentais para o equilíbrio da existência, opondo-se radicalmente ao individualismo colonial e convidando a uma reconstrução dos saberes pautada no respeito à diversidade e na interdependência entre os seres.

Segundo Krenak (2020, p.50):

Viver a experiência de fruir a vida de verdade deveria ser a maravilha da existência. Alguém vai dizer: “Mas tem tanta gente que vive em dificuldade material, que tem que morar em lugares de miséria e violência...”. Porém os lugares de miséria e violência fomos nós que criamos, não têm existência por si. Todas as guerras em curso por aí são produzidas por nós. Também não podemos ficar alimentando essa ideia de destino: “Ah, aquele monte de gente sofreu, passou por aquela desgraça toda, morreu, mas era o destino deles”. Isso é uma sacanagem. Não é destino deles nem meu nem de ninguém: nós estamos aqui para fruir a vida, e quanto mais consciência despertarmos sobre a existência, mais intensamente a experimentamos. Sem autoenganação.

O pensamento de Ailton Krenak (2022) nos convoca a uma lucidez necessária: a miséria e a violência não são destinos biológicos ou geográficos, mas produções humanas,

frutos de escolhas políticas e narrativas de dominação. Ao afirmar que estamos aqui para fruir a vida e que a falta de consciência sobre a existência nos impede de experimentá-la plenamente, Krenak denuncia a autoenganação que sustenta as desigualdades. Essa reflexão dialoga com as lacunas do sistema educacional, onde o silenciamento sobre as potências negras e indígenas atua como uma forma de violência simbólica que priva os estudantes da consciência sobre a complexidade do mundo.

No contexto escolar, raramente é demonstrado que o período da escravização, no qual povos africanos e indígenas foram vítimas, estava diretamente relacionado às suas inteligências e tecnologias, e não apenas à força física. Ignora-se, por exemplo, que o conhecimento sobre metalurgia, agricultura e mineração trazido por esses povos foi o que de fato sustentou a economia colonial. Ao omitir fatos como a Revolta dos Malês ou o protagonismo de Maria Felipa na independência, a escola nega aos sujeitos a possibilidade de se reconhecerem como herdeiros de uma intelectualidade resistente e estratégica.

Essa omissão curricular consolida a ideia de que nada existia fora do Ocidente, tratando o pensamento europeu como o centro e a origem de todo o universo histórico, cultural e civilizatório. Quando a escola não aborda as contribuições produzidas pelos povos afro-brasileiros antes, durante e após a colonização, ela alimenta a ideia de destino mencionada por Krenak: a ideia de que a desgraça de uns e o privilégio de outros são naturais, e não frutos de um sistema que apaga o saber do outro para se manter no poder. Romper com essa lógica é, portanto, um ato de despertar a consciência para que a vida possa ser, finalmente, fruída em sua total pluralidade e verdade.

O silenciamento sobre a intelectualidade e a resistência africana é uma estratégia central da colonialidade para manter o mito da superioridade ocidental. Ao omitir que a primeira universidade do mundo, a Universidade de Al-Qarawiyyin, foi fundada em Marrocos por uma mulher negra, Fátima al-Fihri, ou ao apagar a figura de Imhotep como o precursor da medicina, da filosofia e da arquitetura milênios antes dos gregos, o sistema educativo opera um genocídio epistêmico. Da mesma forma, a resistência militar e estratégica de líderes como a rainha Amanirenas, que enfrentou e conteve a expansão do Império Romano, é substituída por uma narrativa de passividade que não condiz com a realidade histórica.

Mesmo em contextos mais recentes, a invisibilização persiste ao ignorar as trajetórias de líderes panafricanistas como Kwame Nkrumah, Thomas Sankara, Amílcar Cabral e Patrice Lumumba. Esses intelectuais e estrategistas não apenas lutaram contra o

imperialismo e pela libertação de seus países, mas propuseram modelos de união e soberania que desafiavam a lógica de dependência imposta pelas metrópoles. A ausência dessas histórias nos currículos evidencia que, tanto no período colonial quanto no pós-colonial, houve um esforço contínuo para apagar a existência de comunidades e ativistas que sempre lutaram por liberdade e contribuíram de forma decisiva para a ciência, a política e a cultura global.

Essa abordagem seletiva revela uma intencionalidade de inferiorização. Ao reduzir povos inteiros à condição de mercadoria ou a elementos desprovidos de agência histórica, o currículo eurocêntrico promove a desumanização do sujeito negro. Esse apagamento das contribuições civilizatórias não é um erro de percurso, mas uma manutenção da estrutura de poder que busca naturalizar a exclusão. Romper com esse vazio pedagógico é devolver a esses povos a sua condição de produtores de conhecimento e protagonistas de suas próprias histórias, transformando o currículo em um espaço de verdade e reparação.

Krenak (2020, p.5) pontua que:

Esse pacote chamado de humanidade vai sendo deslocado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam se manter agarrados nessa Terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. Esta é a sub-humanidade: caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes. Existe, então, uma humanidade que integra um clube seletivo que não aceita novos sócios. E uma camada mais rústica e orgânica, uma sub humanidade, que fica agarrada na Terra. Eu não me sinto parte dessa humanidade. Eu me sinto excluído dela. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.

A reflexão de Ailton Krenak (2019) sobre a abstração civilizatória revela o abismo criado entre uma humanidade que se pretende universal, um clube seletivo e exclusivo, e uma sub-humanidade que, embora marginalizada, mantém-se agarrada à Terra e à pluralidade das formas de vida. Ao suprimir a diversidade e negar a existência de outros hábitos e racionalidades, esse projeto de humanidade alienada desconsidera que tudo é natureza e que não há separação real entre o cosmos e nós. No campo educacional, essa exclusão denunciada por Krenak manifesta-se no silenciamento das bordas, ou seja, no apagamento das cosmologias africanas, indígenas e quilombolas que não foram admitidas nesse núcleo hegemônico.

Observo, portanto, que as instituições escolares replicam as desigualdades tanto raciais quanto sociais, perpetuando um modelo de exploração e opressão que reflete os traços de uma sociedade ancorada no sistema capitalista e ainda marcada pelos vestígios do período colonial. Essa estrutura demonstra que a Lei número 10.639 de 2003 não tem sido aplicada de forma efetiva na prática cotidiana. Em vez de percorrer todo o período letivo de maneira transversal em todas as séries e disciplinas, sua implementação, quando ocorre, é frequentemente rasa e superficial, restrita a datas comemorativas e sem o aprofundamento necessário para desestabilizar as bases do pensamento eurocêntrico.

A escola, infelizmente, ainda adere a ideologias que priorizam princípios ocidentais como única fonte de verdade, desconsiderando a promoção de uma educação pluriversal, libertadora. Ao não abraçarem a diversidade e a inclusão de maneira integral, as instituições escolares contribuem para o fortalecimento de padrões que refletem desigualdades profundamente enraizadas. Esse modelo educacional funciona como o liquidificador da humanidade mencionado por Krenak, tentando homogeneizar sujeitos e saberes para que se adequem a uma norma que, por definição, os exclui. Romper com essa lógica exige que o currículo deixe de ser um instrumento de manutenção dessa sub-humanidade e passe a reconhecer a dignidade e a potência de todas as formas de existência que compõem o organismo vivo da Terra.

Entretanto, a mudança não deve se iniciar apenas no espaço escolar, mas precisa ser efetivamente produzida e consolidada a partir dele. Esse processo de compreensão e produção de conhecimentos deve ter sua gênese no espaço acadêmico, pois é nesse âmbito que se constrói a base de um profissional qualificado e capaz de compreender criticamente seu papel social. Como explica Njeri (2019), a epistemologia dominante que define a educação brasileira é marcada por uma estrutura, objetivos e práticas que reproduzem a universalidade científica homogeneizadora imposta pelo ocidente. O espaço escolar, e principalmente o acadêmico, ainda sofre com o apagamento e a carência de informações, o que gera falta de representatividade e a manutenção das desigualdades. É crucial entender que ninguém ingressa no ambiente escolar em um vácuo; tanto alunos quanto profissionais chegam carregados de informações, culturas, costumes e princípios que precisam ser considerados.

A escola, infelizmente, muitas vezes reflete e simplifica os padrões presentes em nossa sociedade, tornando-se um espelho de realidades desafiadoras. Por essa razão, torna-se imperativo compreender o papel estratégico do currículo e como podemos utilizá-lo para romper com essa lógica excludente. O currículo não é um elemento neutro,

mas um território onde a colonialidade se manifesta ou onde a libertação pode ser gestada. Ao reconhecer que a educação nacional ainda opera sob uma perspectiva que privilegia apenas um modo de conhecer, a formação docente deve assumir o compromisso de oferecer ferramentas para que futuros professores identifiquem esses mecanismos de silenciamento. Somente ao transformar o currículo em um espaço de pluralidade será possível transitar de uma educação meramente reprodutora para uma prática educativa contra-hegemônica e inclusiva.

Conforme pontua Njeri (2019, p.8):

Desta forma, acessaremos, ainda nas fases da aprendizagem infanto juvenil, informações sobre grandiosidade do Império do Mali, tal qual aprendemos sobre o império romano; teríamos nas creches as obras infantis de Livia Nathália, Ondjaki, Bell Hooks assim como lemos as de Ruth Rocha e Ana Maria Machado; aprenderíamos geometria a partir da etnomatemática; além de cantarmos no recreio canções de jongo junto da “ciranda-cirandinha”. Acredito que os ganhos de conhecimento de mundo e a aprendizagem aguçam se a partir da multiplicidade de abordagens e faz com que tanto crianças negras e pardas, quanto as brancas tornem-se respeitadoras, éticas, empoderadas e tolerantes.

Torna-se, portanto, essencial compreender a trajetória dos movimentos sociais negros e suas contribuições intelectuais e políticas, de modo a evitar a reprodução de defasagens, processos de precarização e práticas de marginalização que historicamente atingem a população negra no campo educacional. Tal compreensão é fundamental para a construção de uma educação comprometida com a equidade racial e com o desmantelamento das lógicas coloniais que ainda operam nos currículos. Apenas ao reconhecer a agência e a resistência desses sujeitos é que podemos fundamentar uma prática pedagógica verdadeiramente emancipatória. Essa discussão sobre a força política que impulsionou as mudanças normativas no Brasil será desenvolvida e aprofundada no próximo tópico, que aborda os antecedentes e o percurso histórico até a promulgação da lei número 10.639 de 2003.

2.2. Trajetória histórica até a promulgação da lei nº 10.639/2003

Em sequência, serão abordadas algumas das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros ao longo da história do Brasil, as quais foram fundamentais para a consolidação e efetivação da lei número 10.639 de 2003. Para fundamentar e sustentar a análise desenvolvida nesta pesquisa, utilizou-se a investigação documental como procedimento metodológico central. O referencial teórico mobilizado apoia-se,

especialmente, nas contribuições de Rocha e Costa (2022), Domingues (2007, 2008) e Pereira e Silva (2016), cujas produções oferecem subsídios críticos para a compreensão do percurso histórico, político e educacional que culminou na promulgação da referida legislação.

De acordo com os estudos de Rocha e Costa (2022) no trabalho intitulado *População Negra e Ensino Superior no Início do Século dezenove*, é possível afirmar que o período que sucede a abolição formal da escravidão em 1888 foi marcado por uma contradição profunda. Ao mesmo tempo em que a população negra era juridicamente incorporada à condição de cidadã, permanecia excluída das políticas públicas de escolarização e de ascensão social. A ausência de ações estatais voltadas ao chamado levantamento intelectual da população negra foi denunciada de forma recorrente por intelectuais negros do período, especialmente por meio da imprensa negra paulista.

Nesse contexto, o acesso ao ensino superior era extremamente restrito e permeado por barreiras raciais informais que tentavam manter os negros distantes dos espaços de prestígio acadêmico. Ainda assim, homens e mulheres negros estiveram presentes nos circuitos da cultura douda, seja por meio da formação acadêmica formal ou por vias alternativas como o autodidatismo, a oratória, o jornalismo e a militância política. Essa presença intelectual demonstra que a resistência negra sempre ocupou o campo do conhecimento, desafiando a lógica de exclusão e preparando o terreno para as futuras conquistas no campo das políticas educacionais e curriculares.

A existência dessas trajetórias desestabiliza a ideia, historicamente difundida, de que a população negra esteve ausente dos espaços de produção do conhecimento. Entre as décadas de 1920 e 1930, a *Imprensa Negra Paulista* se consolidou como um espaço central de articulação política, produção intelectual e disputa simbólica em torno da educação e do ensino superior. O *Jornal Progresso*, que circulou entre 1928 e 1930 e foi analisado no artigo em questão, expressa de maneira contundente a valorização do ensino superior, das profissões liberais e do prestígio social associado aos diplomas universitários.

De acordo com Rocha e Costa (2022), as publicações desse período não apenas noticiavam a formação de profissionais negros, mas utilizavam essas trajetórias como contranarrativas à lógica de inferiorização racial vigente. O jornal atuava como um importante veículo de denúncia contra o preconceito de cor que persistia nos ambientes acadêmicos e profissionais, ao mesmo tempo em que incentivava as famílias negras a investirem na instrução formal de seus filhos como estratégia de ascensão e

sobrevivência.

Essas produções intelectuais da Imprensa Negra evidenciavam que o projeto de educação para a população negra, era muito além da alfabetização básica ou do ensino técnico voltado ao trabalho manual. Tratava-se de um projeto de soberania intelectual que reivindicava o acesso às faculdades de Direito, Medicina e Engenharia como um direito de cidadania. Ao destacar as figuras de acadêmicos negros da época, a Imprensa Negra Paulista forjava um novo imaginário social, combatendo o silenciamento e provando que a intelectualidade negra era vibrante, articulada e profundamente comprometida com a transformação das estruturas de poder no Brasil.

Nas páginas desses periódicos, intelectuais negros denunciavam o racismo institucional ao mesmo tempo em que celebravam as trajetórias de médicos, advogados, engenheiros e professores negros, afirmando a capacidade intelectual da população negra em oposição direta às teorias do racismo científico vigentes à época. A defesa do acesso ao ensino superior aparecia articulada à luta por reconhecimento, cidadania e participação plena na vida nacional. Esse movimento revela que, muito antes das políticas contemporâneas de ação afirmativa, já havia uma compreensão profunda e consolidada por parte do movimento negro de que a educação superior era um instrumento estratégico de emancipação social e política.

Essa atuação da imprensa negra não era apenas informativa, mas pedagógica, pois visava desconstruir a autoimagem negativa imposta pelo sistema colonial e reconstruir uma identidade pautada na potência e no direito ao saber. Ao registrar e publicizar o sucesso desses profissionais, o movimento negro combatia a invisibilidade e forçava a sociedade brasileira a encarar a existência de uma intelectualidade preta que se recusava a aceitar os lugares subalternos reservados a ela após a abolição. Esse legado de disputa pelo acesso ao conhecimento é o que fundamenta as discussões que, décadas mais tarde, resultariam em transformações profundas na legislação educacional brasileira.

Rocha e Costa (2022, p.05) explicam que:

As faculdades ou escolas profissionais, por sua vez, foram espaço de formação dos principais intelectuais brasileiros ligados à propagação das teorias do racismo científico e das teorias eugenistas, sanitaristas e higienistas que se sucederam na fundamentação do pensamento racial – e racista – presente naquele período. Dentre as instituições que exerceram esse papel, a Faculdade de Medicina na Bahia, as faculdades de Direito em Recife e em São Paulo.

Com base nessas informações, é possível explicar que a fundação da Universidade de São Paulo está inserida em um contexto marcado pela hegemonia de teorias eugenistas,

higienistas e raciais no meio acadêmico brasileiro. As universidades e faculdades superiores constituíam-se, nesse período, como espaços privilegiados de produção e legitimação de discursos científicos que sustentavam hierarquias raciais e a ideia de inferioridade intelectual da população negra. Paradoxalmente, é nesse mesmo cenário que a presença e a atuação intelectual negra se tornam ainda mais politicamente significativas. A exclusão racial nos espaços universitários não impediu que intelectuais negros circulassem nesses ambientes, questionassem seus pressupostos e reivindicassem o direito à produção e ao acesso ao conhecimento.

A imprensa negra paulista desempenhou um papel fundamental ao denunciar as práticas discriminatórias e ao afirmar que a ausência de negros na universidade não era resultado de incapacidade, mas sim de um racismo estrutural e da omissão deliberada do Estado. Consequentemente, Rocha e Costa (2022, p. 19) ressaltam que as experiências e estratégias de acesso ao ensino superior pela população negra no início do século vinte representam uma das formas mais potentes de resistência à colonialidade do saber. Para os autores, ao ocuparem esses espaços ou ao criarem vias alternativas de intelectualidade, esses sujeitos negros desafiavam o projeto de nação que os queria manter à margem, transformando o desejo pelo diploma universitário em uma ferramenta de luta pela cidadania plena e pelo reconhecimento da humanidade preta.

Rocha e Costa (2022, p.19) argumentam que:

[...] jornal Progresso entre os anos de 1928 e 1930 revela que havia na imprensa negra uma valorização do ensino superior, da cultura douta e das possibilidades de contribuição que homens negros que tivessem alcançado esses níveis de ensino poderiam dar à luta política dos negros. Verificou-se também a existência de uma perspectiva do jornal na qual a baixa quantidade de negros que acessavam esse nível de ensino era interpretada como resultado da negligência do governo brasileiro em promover o 'levantamento intelectual' da população negra. A estima demonstrada em relação aos poucos que lograram ocupar esses espaços e o enaltecimento de suas realizações demonstram uma atitude de combate ao pensamento racial que atestava a inferioridade intelectual dos negros.

Ao longo do século XX, mesmo com a expansão do sistema educacional, as desigualdades raciais no acesso ao ensino superior permaneceram profundas. Como apontado por Rocha e Costa (2022), quanto maior o nível de escolarização atingido por pessoas negras, maior tende a ser a discriminação enfrentada nos espaços profissionais e acadêmicos, evidenciando que o racismo não se dissolve com a obtenção do diploma. Ainda assim, o legado da Imprensa Negra e dos intelectuais negros do início do século XX permanece vivo nas organizações do movimento negro, que continuam a denunciar

a invisibilização da história, da cultura e das contribuições da população negra nos currículos escolares e universitários. Nesse cenário, a Imprensa Negra Paulista desempenhou um papel central na organização política e na construção de uma consciência racial crítica no Brasil.

Em um contexto marcado pela exclusão sistemática da população negra dos espaços formais de saber, esses jornais constituíram-se como verdadeiros espaços alternativos de educação, letramento político e circulação da chamada cultura douda. Ao denunciar o racismo institucional e reivindicar o direito ao ensino superior, a Imprensa Negra Paulista confrontou diretamente as teorias do racismo científico e a narrativa dominante que associava a negritude à inferioridade intelectual. Esses periódicos não apenas registraram a presença negra na vida intelectual brasileira, mas também atuaram como instrumentos de resistência epistemológica, afirmando a legitimidade dos saberes negros e contribuindo para as bases políticas que, décadas depois, sustentariam a Lei número 10.639 de 2003.

A Lei número 10.639 de 2003 deve ser compreendida, portanto, como o resultado desse longo percurso de resistência. As denúncias feitas por jornais como o Progresso nos anos 1920 e 1930 constituem os alicerces históricos dessa conquista legal. Ao romper com o silêncio imposto pela historiografia tradicional, a lei dialoga diretamente com a luta daqueles que, mesmo excluídos das universidades, jamais estiveram ausentes da produção do conhecimento e da construção do pensamento educacional brasileiro.

Outro aspecto fundamental para a estruturação que futuramente viabilizaria a efetivação da lei é o Movimento Social de Negritude da década de 1930, especificamente a atuação da Frente Negra Brasileira (FNB). Com base nos estudos de Petrônio Domingues (2008) no artigo “Um templo de luz: Frente Negra Brasileira e a questão da educação”, compreende-se que a FNB colocou a escola como um objetivo central, criticando a ausência de políticas públicas e combatendo as discriminações estruturais. De acordo com Domingues (2008), a fundação da FNB em 1931 foi o resultado do acúmulo de experiências organizativas dos afro-paulistas, que entre 1897 e 1930 já haviam estabelecido cerca de 85 associações negras na cidade de São Paulo, consolidando um terreno fértil para a luta por direitos civis e educacionais.

Ao compreender que, após o fim da escravização, a população negra foi incorporada juridicamente à condição de cidadã, percebe-se que tal mudança ocorreu sem que fossem garantidas as condições materiais, educacionais e políticas para o exercício pleno dessa cidadania. O sistema educacional brasileiro manteve-se excludente,

reproduzindo desigualdades raciais e relegando negros e negras a posições marginais no mercado de trabalho, na vida política e na esfera cultural. Essa cidadania incompleta é o que o movimento negro passou a denunciar como um projeto de nação que mantinha a estrutura colonial sob uma nova roupagem jurídica.

Como demonstrado por Domingues (2008), que ilustra uma situação de descaso noticiado no jornal *Progresso*, o cenário educacional era de abandono deliberado. O periódico registrava que, enquanto o Estado se omitia, a comunidade negra organizava seus próprios meios de instrução. A elite da época, influenciada por ideais eugenistas, via a educação da população negra não como um direito, mas como uma ameaça ou um gasto desnecessário, o que reforçava o racismo estrutural. Esse descaso era o motor que impulsionava associações como a Frente Negra Brasileira a criarem espaços de letramento e formação que o poder público se recusava a oferecer.

De acordo com Domingues (2008), a Frente Negra Brasileira entendia que a instrução era a ferramenta primordial para a elevação do povo negro. A organização não apenas criticava a precariedade das escolas públicas, mas estabelecia cursos de alfabetização, artes e ofícios, transformando a sede da entidade em um verdadeiro centro de resistência pedagógica. Através dessa atuação, o movimento negro deixava claro que a luta por educação era indissociável da luta por dignidade humana. Esse esforço coletivo plantou as sementes da consciência racial que fundamentariam, décadas mais tarde, a reivindicação por currículos que reconhecessem a história e a cultura afro-brasileira como partes integrantes e obrigatórias do ensino nacional.

De acordo com Rocha e Costa (2022):

Na mesma edição, o *Progresso* denunciava o caso em que o dr. José Bento de Assis não pôde matricular sua filha numa escola dirigida por freiras, o *College Sacre Coeur*, pelo “simples” fato de ela ser negra. As tentativas da população negra de criar escolas após a abolição nem sempre foram exitosas, em virtude de vários fatores: falta de recursos, ausência de apoio estatal, precária qualificação pedagógica dos gestores dos projetos etc. O resultado é que muitas escolas funcionaram durante pouco tempo. De toda sorte, é importante registrar essas tentativas no estado de São Paulo para entender certos aspectos relacionados à questão da educação na FNB.

Diante da ausência de políticas públicas educacionais voltadas à população negra, emergiram associações como a Frente Negra Brasileira, que passaram a compreender a educação como um instrumento central de valorização social, respeito e reconhecimento, bem como um meio fundamental para enfrentar o preconceito racial e a marginalização. Nas primeiras décadas do século vinte, o movimento negro organizado formulou uma

leitura crítica da realidade brasileira, identificando que a falta de instrução era uma consequência direta do abandono estatal, e não o resultado de qualquer incapacidade individual ou racial, como pregavam as teorias eugenistas da época.

Essas organizações negras passaram a defender a escola como um bem supremo e inviolável, capaz de possibilitar a ascensão social, a qualificação profissional e o enfrentamento das discriminações no mercado de trabalho e no sistema político. A educação era concebida como uma condição indispensável para mitigar e resolver os problemas enfrentados pela população negra na sociedade brasileira, incluindo o racismo estrutural que atravessava as relações sociais e impedia o pleno exercício da cidadania.

Nesse sentido, a criação de escolas próprias por essas associações não era apenas uma resposta à carência de vagas, mas uma afirmação de soberania intelectual. Ao estabelecerem seus próprios espaços de ensino, as entidades negras podiam construir um ambiente livre da hostilidade racial presente nas escolas públicas e privadas daquele período, permitindo que o processo de alfabetização ocorresse de forma integrada à valorização da identidade e da dignidade do sujeito negro. Esse compromisso histórico com a formação humana e política pavimentou o caminho para que, décadas mais tarde, o direito à educação com identidade fosse reconhecido como uma pauta central do Estado brasileiro.

Desse modo, Domingues (2008, p.520 e 521), pontua que:

[...] foi essa associação que desenvolveu uma importante iniciativa educacional: a criação de uma escola com certa estrutura pedagógica. Funcionando na sede da entidade, as aulas ocorriam nos períodos diurno e noturno. Ensinava-se a ler, a escrever e a contar, bem como gramática, geografia, história, aritmética e geometria, entre outras disciplinas. Para as mulheres, ensinavam-se prendas domésticas. De acordo com matéria publicada no jornal Progresso, o Centro Cívico Palmares chegou a ter um “curso secundário que contava com um afinado corpo docente preto”, de lá saíram alguns alunos que ingressaram nas “escolas superiores do país” (Progresso, 24 mar. 1929, p. 2). Mantendo ainda uma biblioteca e promovendo palestras culturais periodicamente, a entidade refletiu o amadurecimento do incipiente movimento negro em São Paulo, tendo sido o embrião da FNB.

Fundada em 1931, a Frente Negra Brasileira consolidou-se como a maior e mais importante organização negra do período pós-abolição. Para suas lideranças, a educação não era compreendida apenas como um direito, mas como o principal instrumento de emancipação social e política da população negra. A organização desenvolveu ações concretas no campo educacional, criando cursos de alfabetização, formação social e uma escola que oferecia o equivalente ao ensino primário, além de estimular a elevação intelectual, técnica e profissional da chamada gente negra.

Tais iniciativas representaram uma forma de resistência ativa frente à exclusão educacional e à discriminação racial nos espaços escolares formais, ao mesmo tempo em que denunciavam a omissão do Estado em garantir educação pública de qualidade à população negra. O discurso fretenegrino era marcadamente crítico à ausência de políticas públicas e à forma como o sistema educacional da época reproduzia o preconceito e a desigualdade racial, servindo como um mecanismo de manutenção da subalternidade.

Com a instauração do Estado Novo em 1937, a Frente Negra Brasileira foi dissolvida juntamente com os demais partidos e organizações políticas. Apesar do encerramento formal de suas atividades, suas experiências educacionais e seu projeto político deixaram um legado duradouro. Esse período demonstrou que a população negra não apenas reivindicava direitos, mas também produzia soluções concretas e autônomas para enfrentar sua exclusão social. O legado da organização provou que o movimento negro brasileiro possui uma longa tradição de proposição de políticas educacionais que visam a soberania intelectual e a dignidade humana.

De acordo com Domingues (2008, p.531 e 532):

[...] em 10 de novembro de 1937, com o apoio das Forças Armadas, Getúlio Vargas determinou o fechamento do Congresso Nacional e anunciou em cadeia de rádio a outorga de uma nova Constituição da República. A “polaca”, como ficou conhecida, foi inspirada nas constituições fascistas da Itália e da Polônia. A partir de sua vigência, ficou praticamente regulamentada a ditadura do Estado Novo: foram suprimidos direitos civis e muitas das liberdades individuais. Em 2 de dezembro de 1937, um decreto aboliu todos os partidos políticos, declarados ilegais. Como consequência, a FNB encerrou suas atividades, alguns meses antes das comemorações dos cinquenta anos da abolição, em 1938.

Ao longo de todo o século vinte, as ideias defendidas pela Frente Negra Brasileira e por outras frentes de resistência continuaram a ecoar e a se transformar, consolidando a compreensão de que o racismo se manifesta de forma estrutural nos campos educacional, profissional, político e cultural. A crítica à invisibilização da história negra e à ausência de conteúdos que valorizassem a população afrodescendente nos currículos escolares tornou-se, gradualmente, um eixo central e inegociável das lutas do movimento negro organizado. Esse processo de maturação política atravessou diferentes décadas e contextos, fortalecendo a tese de que o combate às desigualdades raciais dependia de uma reestruturação profunda do saber escolar.

A promulgação da lei número 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, deve ser vista como o ponto de chegada de um

longo e complexo percurso de institucionalização de reivindicações históricas. Esta legislação não surge como uma concessão isolada ou brusca do Estado, mas como o resultado acumulado de décadas de resistência, denúncia e formulação política. Ela é o desdobramento de um trabalho contínuo de organizações negras que, desde o período imediatamente posterior ao fim da escravização, identificaram na educação um campo estratégico para o enfrentamento do racismo e para a valorização da dignidade humana.

Nesse sentido, a lei número 10.639 de 2003 dialoga diretamente com o projeto educacional iniciado pela Frente Negra Brasileira e ampliado por movimentos subsequentes, ao reconhecer que a escola é um espaço fundamental de transformação social. A conquista legal de 2003 reafirma a premissa de que a educação é a ferramenta principal para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, validando o esforço de gerações de ativistas e intelectuais negros que sempre acreditaram que a liberdade plena só seria alcançada através da democratização e da pluralização do conhecimento.

Domingues (2008, p.533) afirma que:

As conquistas empreendidas pela FNB no terreno educacional possibilitaram a inserção condigna de alguns negros na sociedade e, ao mesmo tempo, contribuíram para o acúmulo de forças do movimento social que procurou sensibilizar o Estado e a sociedade civil da importância de construção de uma ordem étnico-racial mais justa e igualitária no país.

O texto Movimento Negro Brasileiro alguns apontamentos históricos, de Petrônio Domingues e Costa (2007), oferece uma base analítica fundamental para compreender a trajetória histórica que tem início no Teatro Experimental do Negro e dialoga com o processo mais amplo de constituição do movimento negro brasileiro. Esse estudo destaca as estratégias culturais, políticas e educacionais desenvolvidas na década de 1940, revelando um processo contínuo de organização, reelaboração de táticas e enfrentamento ao racismo estrutural ao longo do período republicano. Um marco decisivo dessa trajetória é a fundação do Teatro Experimental do Negro no Rio de Janeiro em 1944, sob a liderança de Abdias do Nascimento, inserindo-se na chamada segunda fase do movimento negro organizado.

O TEN surgiu em um contexto de profunda permanência das desigualdades raciais no período posterior ao fim da escravização. Sua criação representou uma crítica contundente ao mito da democracia racial, que operava como uma ferramenta de invisibilização das discriminações vividas pela população negra. Mais do que um espaço artístico, o Teatro Experimental do Negro constituiu-se como um território de afirmação da dignidade humana e de letramento racial. Abdias do Nascimento e seus colaboradores

compreendiam que a arte dramática poderia ser um veículo para desconstruir os estereótipos que mantinham o sujeito negro em posições subalternas na cena cultural e social brasileira.

Dessa forma, a atuação do TEN foi além dos palcos, promovendo cursos de alfabetização e de cultura geral para os seus integrantes, que eram, em sua maioria, trabalhadores humildes. Essa dimensão pedagógica reforça a premissa de que a luta do movimento negro sempre esteve intrinsecamente ligada ao acesso ao conhecimento e à formação de uma consciência crítica. Ao denunciar o racismo na estética e na educação, o Teatro Experimental do Negro preparou o terreno para as gerações seguintes de ativistas que continuariam a questionar as bases eurocêntricas da sociedade brasileira, culminando em conquistas institucionais futuras como a lei número 10.639 de 2003.

Segundo Domingues e Costa (2007, p.109):

O Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944, e que tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança.²⁸ A proposta original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país.

Inicialmente concebido como um grupo teatral formado exclusivamente por atores negros, o Teatro Experimental do Negro rapidamente ultrapassou os limites do campo artístico para se estabelecer como uma plataforma política, educacional e cultural de resistência. Suas ações foram amplas e incluíram a publicação do Jornal Quilombo, a oferta de cursos de alfabetização e formação profissional, além da criação do Instituto Nacional do Negro e do Museu do Negro. A organização do Primeiro Congresso do Negro Brasileiro foi outra iniciativa que evidenciou a compreensão da cultura como um instrumento de luta política e de afirmação identitária. O TEN dialogava diretamente com o movimento negro internacional, especialmente com a negritude e com as lutas anticoloniais africanas, ao mesmo tempo em que denunciava as formas específicas do racismo brasileiro. Ao defender os direitos civis da população negra como direitos humanos, o grupo antecipou pautas de legislação antidiscriminatória que seriam retomadas com maior força nas décadas seguintes.

Apesar de sua expressiva visibilidade e capacidade de mobilização, o Teatro

Experimental do Negro enfrentou limites impostos pelo contexto político autoritário instaurado após 1964. O movimento foi progressivamente esvaziado até sua quase extinção em 1968, momento em que Abdias do Nascimento seguiu para o exílio. Ainda assim, sua experiência representou um avanço significativo no processo de organização da comunidade negra ao articular cultura, educação e política como dimensões indissociáveis da luta antirracista. A partir desse legado, o movimento negro continuou a se reorganizar, culminando no final da década de 1970 na emergência do Movimento Negro Unificado. Conforme explica Pereira (2017), o MNU contribuiu decisivamente para a luta pela democracia no Brasil contra a ditadura vigente, representando uma mudança significativa na luta específica contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra.

Diferentemente das fases anteriores, o Movimento Negro Unificado assumiu um discurso mais contundente, denunciando sistematicamente o mito da democracia racial e articulando raça e classe como eixos centrais da opressão no capitalismo brasileiro. Essa nova etapa aprofundou a crítica ao sistema educacional, às desigualdades no mercado de trabalho e à exclusão política, ampliando o alcance das reivindicações iniciadas por experiências como o TEN. Nesse sentido, o Teatro Experimental do Negro não deve ser compreendido como uma experiência isolada, mas como um elo fundamental na cadeia histórica do movimento negro brasileiro. Ao transformar a arte em linguagem política e a cultura em campo de disputa social, o TEN contribuiu para a consolidação de uma consciência racial crítica cujos desdobramentos alcançam as lutas contemporâneas por reconhecimento, igualdade e justiça racial. Consequentemente, pode-se afirmar que todas essas experiências e grupos sociais contribuíram significativamente na construção do país e de suas políticas públicas ao longo dos anos.

Como explica Domingues e Costa (2007, p.122):

É comum pensar que o movimento negro organizado só começa nos anos 1930 – por meio da Frente Negra Brasileira –, sendo retomado décadas depois, com o florescimento do Movimento Negro Unificado, no final dos anos 1970. Este artigo corrobora para refutar essa visão. Ou seja, havia uma articulação de atores e grupos negros em outros momentos. Isto permite afirmar que o movimento negro contemporâneo já acumula experiência de gerações, sendo herdeiro de uma tradição de luta que atravessa praticamente todo o período republicano.

Consequentemente, toda essa trajetória de lutas do movimento negro contribuiu decisivamente para a promulgação da lei número 10.639 de 2003. Com base nos estudos de Pereira e Silva (2016) no artigo *Percurso da Lei 10.639 de 2003 antecedentes e*

desdobramentos, é possível afirmar que a década de 1980 representou um marco, pois as pesquisas acadêmicas passaram a comprovar empiricamente as profundas desigualdades raciais no sistema educacional brasileiro. A discriminação racial no cotidiano escolar foi identificada como um dos principais fatores responsáveis pela defasagem educacional entre alunos negros e brancos, desmistificando a ideia de que o fracasso escolar seria fruto de incapacidade individual.

Paralelamente ao avanço das pesquisas, surgiram iniciativas pioneiras que buscavam transformar essa realidade, como a inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos na rede pública da Bahia. Esses primeiros passos evidenciaram avanços significativos no reconhecimento da temática racial no campo educacional, demonstrando que a alteração curricular era uma demanda urgente e viável. Esse contexto de efervescência acadêmica e política permitiu que as reivindicações do movimento negro ganhassem novos contornos, fundamentando a necessidade de uma intervenção estatal que garantisse a presença da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas do país.

De acordo com Pereira e Silva (2016), a promulgação da lei em 2003 não foi apenas uma vitória jurídica, mas a institucionalização de um saber que vinha sendo produzido nas margens e nas resistências. A lei passou a exigir que o sistema de ensino reconhecesse a contribuição da população negra na formação da identidade nacional, rompendo com o silenciamento imposto pela matriz eurocêntrica. Dessa forma, a legislação de 2003 consolidou um longo processo de denúncia contra o racismo estrutural, transformando o currículo em um território de disputa pela verdade histórica e pela justiça social.

Pereira e Silva (2016, p. 04) demonstram que:

Uma das consequências desse interesse foi a determinação da inclusão – em junho de 1985, por intermédio do secretário de educação e cultura da Bahia e do esforço da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na figura de seu Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO) – da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” nas escolas públicas estaduais do estado, acontecimento de grande simbolismo para a população afrodescendente local. Portanto, a década de 1980 representou uma grande conquista na luta contra a desigualdade racial, principalmente no âmbito educacional.

Desse modo, Pereira e Silva (2016), evidencia que os movimentos em defesa da causa afrodescendente foram amplamente debatidos ao longo da década de 1980, contudo, é na década seguinte que essas mobilizações ganham maior organicidade e se consolidam de forma mais estruturada. Nesse processo, a temática relacionada às questões raciais passa a ocupar um lugar de maior centralidade nos debates políticos,

ampliando sua visibilidade e incidência na formulação de políticas públicas. A Constituição Federal de 1988 representa um marco ao reconhecer a pluralidade cultural e ao afirmar o combate à discriminação racial como princípio do Estado democrático de direito, abrindo caminhos para legislações específicas voltadas à igualdade racial.

De acordo com Pereira (2017, p.115) que:

O próprio texto da chamada “Constituição cidadã” de 1988 já refletia algumas das reivindicações de diferentes grupos sociais que até então não eram contemplados na construção dos currículos escolares de história, como se pode observar no parágrafo 1º do Art. 242 da Constituição, o qual já determinava que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Para muitas lideranças do movimento social negro, a luta pela “reavaliação do papel do negro na História do Brasil” passava naquele momento diretamente pela intervenção no processo de construção das políticas curriculares, especialmente na construção dos currículos de história.

Nos anos 1990, as reivindicações do movimento negro ganharam maior visibilidade nacional, consolidando pautas que vinham sendo gestadas nas décadas anteriores. A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, ocorrida em 1995, simbolizou esse momento ao levar milhares de pessoas a Brasília para exigir do Estado políticas efetivas de combate às desigualdades raciais. Paralelamente, surgiram iniciativas cruciais como os cursos pré-vestibulares para negros e carentes, voltados à democratização do acesso ao ensino superior e ao fortalecimento da autoestima intelectual da juventude preta.

Nesse cenário, instituições como o Geledés Instituto da Mulher Negra, fundado em 1988, e o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras, fundado em 1975, desempenharam papéis fundamentais. Conforme explica Mesquita (2023), o referido instituto constituía-se como um espaço onde a juventude negra se reunia em um ambiente repleto de cursos de dança, pré-vestibular social, línguas, história e cultura. A partir dessas vivências, o movimento negro fazia-se presente e construía forças políticas e sociais essenciais para a atuação na sociedade brasileira.

Nesse período, foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, que introduziram o debate sobre a pluralidade cultural. No entanto, tais medidas ainda eram consideradas insuficientes por muitos educadores e pesquisadores, pois tratavam a questão racial de forma genérica e sem a obrigatoriedade necessária para transformar a estrutura eurocêntrica do ensino. Assim, o percurso legislativo que culminou na lei número 10.639 de 2003 iniciou-se com projetos apresentados no Congresso Nacional a partir do final dos anos 1990,

impulsionados pela pressão contínua do movimento negro organizado. Essa articulação política garantiu que a nova legislação não fosse apenas um texto normativo, mas o reflexo de um projeto de educação antirracista e emancipatório amadurecido ao longo de décadas de luta.

Pereira (2017, p.116) explana que:

Esse novo ‘lugar político e social’, conquistado pelo movimento, tornou possível até mesmo a participação direta de intelectuais e ativistas negros no processo de construção de novas políticas curriculares no Brasil do final do século XX. Encontramos, por exemplo, lideranças negras atuando como consultores na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História, que foram divulgados pelo Ministério da Educação em 1998.

Após sucessivos debates, arquivamentos e reformulações, a lei número 10.639 foi finalmente promulgada em janeiro de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro brasileira e africana na educação básica. A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais em 2004 consolidaram esse avanço, reconhecendo a educação como um espaço estratégico de reparação histórica e enfrentamento ao racismo. A lei número 10.639 de 2003 não representa um ponto de chegada isolado, mas a síntese de uma longa trajetória de resistência, denúncia e formulação política do movimento negro brasileiro.

Em síntese, o que foi abordado nesta seção demonstra que, desde o período posterior ao fim da escravização, passando pela valorização da educação como bem supremo pela Frente Negra Brasileira e pela crítica à invisibilidade produzida pelo mito da democracia racial denunciada pelo Teatro Experimental do Negro e pelo Movimento Negro Unificado, os movimentos sociais construíram as bases políticas e pedagógicas que tornaram essa legislação possível. Compreendeu-se que a lei é o coroamento de um projeto de soberania intelectual que reivindica o direito da população negra de se ver representada com dignidade nos currículos oficiais.

Por isso, é fundamental valorizar e efetivar, de maneira concreta, uma conquista construída por meio de intensas lutas. O caminho já foi aberto e cabe agora às instituições educacionais, tanto no ensino básico quanto no superior, e ao Estado assumir o compromisso ético de transformar a legislação em prática cotidiana em favor da justiça social e da superação do racismo estrutural. Trata-se de uma vitória coletiva que reafirma o papel da educação na construção de uma sociedade democrática e plural.

Dando continuidade ao percurso investigativo, a próxima seção apresenta a análise dos dados coletados nesta pesquisa. O texto a seguir detalha o exame minucioso dos Projetos Pedagógicos de Curso e das matrizes curriculares, com o objetivo de investigar o lugar real da educação para as relações étnico raciais nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais, confrontando as conquistas históricas aqui narradas com as práticas de formação docente atuais.

3. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DAS UNIVERSIDADES ESTUDADAS

A seção três desta monografia constitui o núcleo empírico do estudo, dedicando-se à análise dos documentos que regem a formação de pedagogas e pedagogos nas Universidades Federais de Minas Gerais. O propósito central desta etapa é investigar como as diretrizes estabelecidas pela lei número 10.639 de 2003 e pelas normativas de educação para as relações étnico-raciais são incorporadas nos currículos de graduação.

Retomando os objetivos propostos para esta pesquisa, buscamos identificar o lugar destinado a esses saberes nas matrizes curriculares, verificando se a temática é tratada de forma central, periférica ou se ainda prevalecem silenciamentos e lacunas na formação inicial docente. Para alcançar tais objetivos, a seção está organizada em três momentos analíticos complementares.

Inicialmente, apresentamos o mapeamento das instituições e a caracterização geral dos Projetos Pedagógicos de Curso, estabelecendo o panorama da oferta e das concepções de educação das relações étnico-raciais que fundamentam cada curso.

Em seguida, a análise debruçamos sobre as fichas de disciplinas e ementários, com o intuito de verificar a presença de conteúdos voltados à história e cultura africana e afro-brasileira, bem como as metodologias de ensino propostas para o enfrentamento do racismo.

Por fim, organizamos uma síntese dos achados, discutindo os limites e os avanços observados nas nove universidades investigadas, oferecendo uma reflexão crítica sobre a distância entre a legislação nacional e a realidade documental da formação superior em Minas Gerais.

3.1. O lugar das relações étnico-raciais nos Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia

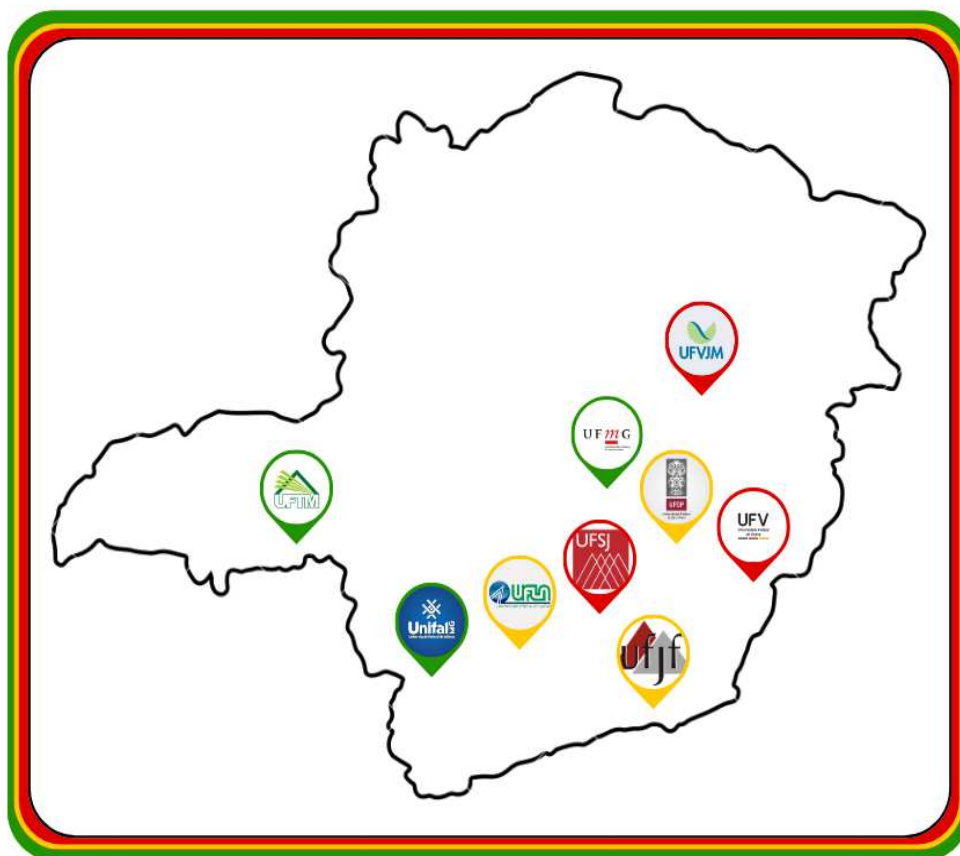
Esta análise tem como propósito investigar o lugar destinado à educação para as relações étnico-raciais nos currículos de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais. A investigação adota uma abordagem qualitativa de natureza documental, estruturando-se a partir de três eixos analíticos fundamentais: a identificação das diretrizes curriculares institucionais voltadas à temática étnico-racial; o exame das ementas e componentes curriculares; e a avaliação da presença de epistemologias negras

nas matrizes de formação.

Ao todo, foram examinados os Projetos Pedagógicos de Curso de nove instituições: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG, 2019), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM, 2018), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, 2022), Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2017), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2018), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP, 2022), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ, 2023), Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2020) e Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM, 2022). Para conferir clareza à exposição dos dados, os resultados serão apresentados seguindo a ordem alfabética das siglas das instituições.

A figura a seguir apresenta a distribuição geográfica dessas universidades no território do Estado de Minas Gerais, permitindo visualizar a abrangência regional desta análise.

Figura 1 - Universidades de Minas Gerais



Fonte: Produzido pela autora, utilizando a ferramenta Canva (2026)

A análise do Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Federal de Alfenas (2019) constitui o primeiro passo para compreender como a formação docente em Minas Gerais tem respondido aos marcos legais antirracistas. Este exame documental busca identificar não apenas a conformidade normativa, mas a densidade política e pedagógica com que o curso incorpora as diretrizes voltadas às relações étnico-raciais. Ao confrontar o texto do projeto com a realidade da estrutura curricular, é possível verificar se a temática ocupa um lugar de centralidade ou se permanece restrita aos campos declaratórios do documento.

No plano institucional e normativo, o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG (2019) demonstra alinhamento formal às Diretrizes Curriculares Nacionais e à legislação que rege a educação das relações étnico-raciais, especialmente a lei número 10.639 de 2003, a lei número 11.645 de 2008 e a resolução CNE/CP número 01 de 2004. O documento reconhece a diversidade étnico-racial como princípio formativo e a insere no conjunto de fundamentos que orientam o curso, articulando-a a valores como justiça social, cidadania, democracia e direitos humanos. Nesse sentido, o documento não incorre em omissão legal, tampouco ignora o marco regulatório que torna obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira, africana na formação docente.

Contudo, a análise permite aferir que tais diretrizes aparecem majoritariamente no nível declaratório. Como discute Njeri (2019), muitas vezes a estrutura educacional nacional reproduz uma universalidade científica que homogeneíza os saberes e silencia as particularidades das matrizes africanas. Na UNIFAL-MG (2019), a educação étnico-racial é mencionada como um princípio transversal, mas sem desdobramentos objetivos em termos de estrutura curricular obrigatória ou mecanismos institucionais de acompanhamento. Assim, embora o projeto pedagógico esteja formalmente em conformidade com a legislação, a forma como as diretrizes são operacionalizadas revela o que Pereira e Silva (2016) identificam como uma fragilidade na efetividade do cumprimento da lei número 10.639 de 2003, devido ao baixo grau de institucionalização da política curricular antirracista.

No que se refere às práticas e percepções docentes, o projeto pedagógico não apresenta dados sistematizados sobre como o corpo docente compreende ou avalia a temática no cotidiano do curso. A ausência de registros sobre as concepções pedagógicas acerca do racismo e das estratégias metodológicas adotadas sugere que o documento presume, mas não assegura, o engajamento crítico do professorado. A opção curricular pela transversalidade, sem uma coordenação explícita, transfere a responsabilidade da

abordagem do tema para a iniciativa individual, gerando o que Domingues (2008) aponta como um cenário de invisibilização da história negra em prol de uma narrativa dominante.

Do ponto de vista crítico, essa configuração pode resultar em abordagens pontuais e descontinuas, ou no tratamento meramente comemorativo da temática. A análise do currículo e do ementário revela que a presença de epistemologias negras, africanas é incipiente. Embora o documento mencione a valorização da diversidade, não há indicações de que essas epistemologias ocupem um lugar estruturante na organização do conhecimento pedagógico, mantendo o curso em uma zona de colonialidade do saber que a lei número 10.639 de 2003 visava justamente romper.

O exame documental do Projeto Pedagógico de Curso da UFVJM (2018) revela uma estrutura que, embora situada em uma região marcada por uma forte herança histórica e cultural afro-brasileira e quilombola, apresenta desafios semelhantes aos de outras instituições federais. A introdução desta seção busca compreender se a proximidade física com territórios de resistência negra se traduz em uma densidade curricular que vá além da prescrição legal, investigando como o curso de Pedagogia organiza o conhecimento para a formação de docentes que atuarão em contextos de grande diversidade étnico-racial.

No âmbito normativo, o PPC da UFVJM (2018) manifesta adesão integral às leis número 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008. O documento estabelece que a formação do pedagogo deve ser pautada pelo respeito à diversidade e pelo combate a todas as formas de discriminação. Contudo, observa-se que a inserção da temática ocorre de forma pulverizada. Como apontam Pereira e Silva (2016), a existência da lei por si só não garante a alteração das lógicas eurocêntricas se não houver uma reestruturação que coloque a história e a cultura africana no centro do debate pedagógico. Na UFVJM, a temática é frequentemente alocada em eixos de Fundamentos da Educação ou Diversidade, o que pode restringir sua aplicação a momentos específicos da formação.

Quanto à dimensão das práticas e percepções docentes, o documento carece de uma descrição detalhada sobre a qualificação do corpo docente para o trato das relações étnico-raciais. A ausência de eixos de formação continuada institucionalizada para os professores do curso sugere que o debate depende, como no caso da UNIFAL-MG, de engajamentos individuais. Domingues (2008) ressalta que o abandono estatal e a falta de políticas públicas específicas na educação superior acabam por sobrecarregar os docentes que já possuem sensibilidade ao tema, enquanto outros podem reproduzir, ainda que involuntariamente, o silenciamento das questões raciais por falta de subsídios teóricos e

metodológicos.

Em termos de resistência epistemológica, a análise do ementário da UFVJM (2018) demonstra uma abertura para o debate sobre comunidades tradicionais, mas a presença de uma bibliografia que contemple autores negros de forma sistemática ainda é incipiente. Ao confrontar o documento com as reflexões de Njeri (2019), percebe-se que a hegemonia de uma racionalidade ocidental ainda dita os ritmos da produção de conhecimento no curso. Para que a lei número 10.639 de 2003 seja plenamente efetivada, é necessário que o currículo da UFVJM avance na direção de uma educação que reconheça o Vale do Jequitinhonha não apenas como objeto de estudo, mas como produtor de saberes e epistemologias fundamentais para a pedagogia contemporânea.

Para a análise da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, 2022), o texto destaca o caráter mais recente do documento, o que permite observar se a maturidade do debate sobre as relações étnico-raciais e as pressões dos movimentos sociais contemporâneos refletem uma estrutura curricular mais robusta e menos fragmentada.

A análise do Projeto Pedagógico de Curso da UFJF (2022) insere-se num contexto de renovação das discussões curriculares, ocorrendo quase duas décadas após a promulgação da lei número 10.639 de 2003. Esta temporalidade é significativa, pois espera-se que um documento recente tenha incorporado não apenas a letra da lei, mas também o acúmulo teórico e metodológico produzido pelo movimento negro e por intelectuais antirracistas no século vinte e um. O exame busca identificar se a UFJF avançou na institucionalização da temática, superando a barreira da transversalidade genérica que marcou os currículos das décadas anteriores.

No plano normativo, o PPC da UFJF (2022) apresenta um alinhamento explícito à resolução CNE/CP número 01 de 2004, integrando a educação das relações étnico-raciais como um componente transversal e, em certos eixos, como conteúdo específico de disciplinas voltadas à sociologia e antropologia da educação. Contudo, ao dialogar com Pereira (2017), percebe-se que a luta por uma autêntica democracia racial nas escolas exige que a temática não seja apenas um apêndice informativo, mas um princípio que interrogue a base eurocêntrica de todas as disciplinas. Na UFJF, embora haja menção clara ao compromisso com a equidade racial, a estrutura curricular ainda demonstra uma concentração desses saberes em disciplinas isoladas, o que pode restringir a formação crítica do pedagogo a momentos pontuais da graduação.

Relativamente às práticas e percepções docentes, o documento destaca a importância da formação continuada e da pesquisa acadêmica como suportes para a

prática pedagógica. Todavia, como assinalado por Rocha e Costa (2022), a obtenção do diploma ou a posição institucional não dissolvem o racismo estrutural; é necessária uma política institucional ativa. A UFJF demonstra possuir núcleos de pesquisa consolidados que oxigenam o curso, mas o projeto pedagógico ainda delega grande parte da execução da temática à sensibilidade dos docentes responsáveis pelas disciplinas de fundamentos, o que mantém o risco de uma abordagem heterogênea e dependente de engajamentos individuais, conforme discutido nas análises anteriores.

No que concerne à presença de epistemologias negras, o PPC da UFJF (2022) sinaliza um avanço ao incluir referências bibliográficas que contemplam autores e autoras afro-brasileiros. Ao confrontar esta realidade com a crítica de Njeri (2019) sobre a Maafa acadêmica, o silenciamento sistemático de saberes não ocidentais, nota-se que a UFJF procura abrir fendas na hegemonia branca do conhecimento. A inclusão de debates sobre colonialidade e decolonialidade no corpo do documento sugere um esforço de superação da universalidade científica homogeneizadora. Entretanto, para que a lei número 10.639 de 2003 seja plenamente efetivada, é imperativo que estes saberes deixem de ser "conteúdos de diversidade" e passem a ser reconhecidos como fundamentos essenciais da ciência pedagógica brasileira.

Para a análise da Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2017), o texto mantém o rigor metodológico e a articulação teórica, observando como uma instituição com tradição em áreas técnicas e agrárias organiza a formação humanística e o debate sobre as relações étnico-raciais em seu curso de Pedagogia.

O exame documental do Projeto Pedagógico de Curso da UFLA (2017) permite identificar como a temática racial é integrada em uma matriz curricular que se propõe a ser interdisciplinar. No contexto de uma universidade que historicamente expandiu sua atuação para além das ciências agrárias, a análise busca verificar se a educação das relações étnico-raciais é tratada como um fundamento estruturante ou se permanece como um componente acessório à formação pedagógica geral. Este olhar é essencial para perceber se as diretrizes da lei número 10.639 de 2003 conseguem penetrar em estruturas acadêmicas tradicionalmente pautadas por outros campos do saber.

No plano normativo, o PPC da UFLA (2017) cumpre as exigências legais, citando as leis número 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008. O documento estabelece a diversidade como um eixo transversal, buscando o diálogo com as políticas de direitos humanos. Contudo, conforme discutem Pereira e Silva (2016), a inserção por meio da transversalidade corre o risco de tornar a temática invisível se não houver disciplinas que

garantam a densidade teórica necessária. Na UFLA, observa-se que, embora o discurso institucional seja inclusivo, a carga horária especificamente dedicada às relações étnico-raciais e à história da África ainda se mostra reduzida quando comparada aos eixos clássicos da pedagogia eurocêntrica.

Quanto às práticas e percepções docentes, o projeto pedagógico da UFLA (2017) não detalha mecanismos específicos de formação docente para a temática racial, o que sugere uma dependência da autonomia didática de cada professor. Como ressaltado por Domingues (2008), a ausência de uma política pública interna que qualifique o corpo docente para o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar pode resultar em uma formação lacunar. Na ausência de diretrizes pedagógicas explícitas no PPC, a abordagem do tema na UFLA tende a variar conforme a trajetória política e acadêmica dos docentes vinculados às áreas de sociologia e política educacional.

Em relação à presença de epistemologias negras, a análise do ementário da UFLA (2017) indica que estes saberes aparecem vinculados principalmente ao debate sobre movimentos sociais e desigualdades. Ao confrontar essa realidade com a crítica de Njeri (2019) sobre a necessidade de uma educação afrocêntrica para romper com a Maafa, o desastre histórico do apagamento cultural, percebe-se que a UFLA ainda caminha para a consolidação de uma bibliografia mais plural. Para que a lei número 10.639 de 2003 seja efetivada de forma plena, é necessário que o curso avance na inclusão de pensadores negros não apenas como objetos de estudo, mas como sujeitos produtores de ciência e filosofia dentro das matrizes curriculares.

Para a análise da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2018), o texto destaca a relevância de uma das instituições mais antigas e influentes do estado, observando como o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) lida com a tensão entre a tradição acadêmica e as exigências de uma formação decolonial.

O exame documental do Projeto Pedagógico de Curso da UFMG (2018) é de extrema importância para esta pesquisa, dado o papel desta instituição na formulação de políticas educacionais e na formação de quadros intelectuais no país. A análise procura identificar se a densidade da produção científica sobre relações étnico-raciais, amplamente reconhecida na UFMG através de núcleos como o Programa de Ações Afirmativas, está devidamente refletida na estrutura curricular obrigatória da Pedagogia. Busca-se verificar se o curso consegue transitar de uma postura de "celebração da diversidade" para uma efetiva "resistência epistemológica", como preconizado pelo movimento negro.

No plano normativo, o PPC da UFMG (2018) apresenta um sólido alinhamento com a Lei nº 10.639/2003 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004. O documento integra a temática não apenas como um tema transversal, mas como parte integrante de eixos estruturantes que discutem a função social da escola. No entanto, ao dialogar com Pereira e Silva (2016), observa-se que, mesmo em instituições de grande porte, o desafio reside em garantir que a obrigatoriedade legal não seja diluída em uma transversalidade que, na prática, pode tornar o debate invisível perante as urgências de outras áreas da formação pedagógica.

Relativamente às práticas e percepções docentes, a UFMG destaca-se por possuir um corpo docente com vasta produção na área da educação das relações étnico-raciais. Todavia, o PPC (2018) revela que a responsabilidade por estes conteúdos recai frequentemente sobre disciplinas específicas vinculadas à Sociologia e à Antropologia, o que pode criar ilhas de saber. Conforme alerta Domingues (2008), para que a educação antirracista seja um projeto coletivo, é necessário que as percepções docentes sobre o racismo atravessem também as áreas de didática, alfabetização e gestão escolar, evitando que a temática seja vista como um "tópico especial".

No que concerne à presença de epistemologias negras, o ementário da UFMG (2018) sinaliza uma abertura significativa para autores que discutem a decolonialidade e o pensamento africano. Ao confrontar esta realidade com a crítica de Njeri (2019) sobre a hegemonia da epistemologia ocidental, percebe-se na UFMG um esforço para incluir saberes que desafiam a universalidade científica homogeneizadora. Contudo, a análise aponta que a plena efetivação da lei exige que estas epistemologias não ocupem apenas o lugar de "referencial suplementar", mas que sejam reconhecidas como bases fundamentais para repensar o próprio conceito de educação no Brasil.

A análise do Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP, 2022) é particularmente relevante devido à localização da instituição em uma cidade que é símbolo do período colonial e da exploração do trabalho escravizado no Brasil. O exame busca identificar se o currículo de Pedagogia utiliza essa densidade histórica como potência pedagógica para a desconstrução do racismo estrutural ou se as diretrizes da Lei nº 10.639/2003 permanecem como uma exigência burocrática alheia ao contexto local. Esta investigação procura aferir o nível de compromisso da instituição com uma formação que reconheça as resistências negras que forjaram a própria história da região.

A análise do Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ, 2023) assume uma relevância ímpar por ser o documento mais recente deste levantamento. Por ter sido reformulado duas décadas após a lei número 10.639 de 2003, espera-se que este currículo apresente um nível de maturação e institucionalização superior, refletindo o acúmulo de discussões sobre ações afirmativas e a consolidação do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais. O exame busca identificar se a UFSJ conseguiu transitar de uma abordagem puramente normativa para uma estrutura que contemple a decolonialidade como fundamento da formação do pedagogo.

No plano institucional, o PPC da UFSJ (2023) demonstra alinhamento às leis número 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, além de referenciar as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004. O documento destaca a "formação para a diversidade" como uma das competências centrais do egresso. No entanto, ao dialogar com Pereira e Silva (2016), observa-se que o desafio contemporâneo não reside apenas na citação legal, mas na garantia de que a temática não seja diluída em eixos tão amplos que percam a especificidade do combate ao racismo. Na UFSJ, nota-se um esforço em integrar a temática em disciplinas obrigatórias, o que representa um avanço em relação a modelos que apostam exclusivamente na transversalidade.

Relativamente às práticas e percepções docentes, o documento de 2023 sinaliza a importância de um currículo que dialogue com as demandas dos movimentos sociais. Como aponta Domingues (2008), o movimento negro sempre viu na escola um "templo de luz" e emancipação. Ao prever espaços de debate e extensão voltados às relações étnico-raciais, a UFSJ parece reconhecer que a formação docente precisa ser alimentada pela prática social. Contudo, a efetividade desta proposta ainda depende de como o corpo docente se apropria dessas diretrizes para romper com o silenciamento que historicamente marginalizou os saberes negros.

No que concerne à presença de epistemologias negras, o PPC da UFSJ (2023) apresenta bibliografias que incluem autores e autoras que discutem a branquitude. Ao confrontar esta realidade com a crítica de Njeri (2019) sobre a hegemonia da epistemologia ocidental, percebe-se que a UFSJ busca abrir espaços para o que a autora chama de soberania intelectual. Para que a lei número 10.639 de 2003 seja plenamente efetivada, é imperativo que esta renovação bibliográfica seja acompanhada por uma mudança na lógica avaliativa e metodológica do curso, garantindo que o futuro pedagogo saiba não apenas "sobre" a história negra, mas saiba ensinar "a partir" de referenciais negros.

No plano normativo, o PPC da UFOP (2022) apresenta-se em estrita consonância com a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008. O documento destaca a importância de uma formação ética e política voltada para a diversidade. Contudo, ao dialogar com Pereira e Silva (2016), percebe-se que a conformidade legal em documentos recentes muitas vezes convive com o desafio da operacionalização. Na UFOP, a temática é apresentada em eixos transversais, o que, embora indique uma preocupação sistêmica, pode carecer de disciplinas obrigatórias com carga horária robusta que garantam que a "História e Cultura Afro-Brasileira" não seja diluída em debates genéricos sobre "Pluralidade".

Quanto às práticas e percepções docentes, o projeto pedagógico sinaliza a necessidade de um ensino que dialogue com a realidade social, mas não estabelece metas específicas para a formação do corpo docente no campo das relações étnico-raciais. Como argumenta Domingues (2008), o percurso histórico do movimento negro demonstra que a educação é um instrumento de emancipação, mas sua efetividade depende de professores preparados para enfrentar os silenciamentos do currículo. A ausência de uma estratégia institucional clara para a qualificação docente na UFOP pode transferir a eficácia da lei para a militância individual de alguns professores, fragilizando o projeto coletivo do curso.

No que concerne às epistemologias negras o ementário da UFOP (2022) mostra avanços na inclusão de conteúdos sobre as relações entre educação e patrimônio, campo no qual a temática racial ganha força. Entretanto, ao confrontar essa realidade com a crítica de Njeri (2019) sobre a hegemonia da epistemologia ocidental, observa-se que o currículo ainda prioriza bases teóricas tradicionais da pedagogia. Para que a Lei nº 10.639/2003 seja plenamente efetivada, é imperativo que a UFOP aprofunde a presença de autores negros nas bibliografias básicas, assegurando que o futuro pedagogo compreenda a produção de conhecimento como um campo de disputa e afirmação identitária.

A análise do Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Federal de Viçosa (UFV, 2020) ocorre num momento de consolidação das políticas de ações afirmativas na instituição, permitindo observar como uma universidade com forte tradição nas ciências agrárias e exatas tem reconfigurado as suas licenciaturas. O exame documental procura identificar se a educação das relações étnico-raciais é integrada de forma interdisciplinar ou se permanece confinada a eixos específicos da sociologia da educação. Esta investigação é fundamental para perceber se o curso de Pedagogia da UFV consegue

romper com o silenciamento histórico sobre a presença negra no meio rural e educativo, transformando as diretrizes da Lei nº 10.639/2003 em práticas de formação efetivas.

No plano normativo, o PPC da UFV (2020) apresenta total consonância com os marcos legais, citando as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 como norteadoras da organização curricular. O documento estabelece a temática como um componente transversal, articulado ao debate sobre direitos humanos e inclusão social. No entanto, ao dialogar com Pereira e Silva (2016), nota-se que o desafio reside na transição do plano declaratório para a estrutura prática. Na UFV, embora a lei seja respeitada formalmente, a carga horária obrigatória especificamente dedicada às relações étnico-raciais ainda disputa espaço com uma vasta matriz de disciplinas pedagógicas clássicas, o que pode fragmentar a compreensão do futuro pedagogo sobre a centralidade do combate ao racismo na escola.

Relativamente às práticas e percepções docentes, o projeto pedagógico da UFV sinaliza a importância de metodologias que valorizem a diversidade, mas não detalha programas de formação institucional para o corpo docente nesta área específica. Como aponta Domingues (2008), o percurso histórico do movimento negro demonstra que a educação é um instrumento de resistência, mas a sua eficácia depende de docentes que possuam letramento racial para além do senso comum. Na UFV, a ausência de diretrizes pedagógicas mais densas no PPC pode fazer com que a abordagem do tema dependa excessivamente da formação prévia e do interesse individual de cada professor, gerando uma formação heterogênea entre as diferentes turmas.

No que concerne à presença de epistemologias negras, o ementário da UFV (2020) demonstra avanços ao incluir o debate sobre a educação do campo e as populações quilombolas, temas em que a questão racial emerge. Todavia, ao confrontar esta realidade com a crítica de Njeri (2019) sobre a hegemonia da epistemologia ocidental, percebemos que o currículo ainda é pautado por referenciais europeus e norte-americanos. Para que a Lei nº 10.639/2003 seja efetivada, é necessário que a UFV aprofunde a inclusão de autores negros nas bibliografias básicas, assegurando que o conhecimento não seja apenas "sobre" estes povos, mas construído "com" as suas perspectivas intelectuais e filosóficas.

A análise do Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM, 2022) encerra este mapeamento, oferecendo uma perspectiva sobre como uma instituição que se expandiu significativamente na última década incorpora as demandas por uma educação antirracista. O exame procura identificar se o currículo de Pedagogia da UFTM consegue integrar o debate sobre as relações étnico-raciais de forma

a romper com a fragmentação do conhecimento, verificando se as diretrizes da Lei nº 10.639/2003 são tratadas como um compromisso ético-político com a transformação social ou apenas como um requisito de conformidade documental.

No plano normativo, o PPC da UFTM (2022) demonstra um alinhamento com a legislação vigente, incluindo as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, além das resoluções do Conselho Nacional de Educação. O documento define a educação das relações étnico-raciais como um princípio que deve atravessar a formação do pedagogo. No entanto, ao dialogar com Pereira e Silva (2016), observa-se que o desafio das instituições mais recentes é evitar que a temática seja "congelada" em eixos de diversidade que não dialogam com as disciplinas de métodos e técnicas de ensino. Na UFTM, a análise aponta que, embora o respaldo legal seja evidente, a efetivação curricular ainda depende da criação de espaços obrigatórios que garantam a densidade teórica necessária para o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar.

Quanto às práticas e percepções docentes, o projeto pedagógico da UFTM enfatiza a importância da pesquisa e da extensão como eixos articuladores da formação. Como argumenta Domingues (2008), a história do movimento negro é marcada pela criação de alternativas educacionais autônomas; transpor essa energia para dentro da universidade exige um corpo docente que não apenas conheça a lei, mas que tenha letramento racial crítico. O PPC (2022) sugere uma abertura para o debate, mas, à semelhança de outras instituições, não formaliza um programa de formação docente contínua na temática, o que pode resultar numa abordagem desigual do conteúdo, dependendo da militância ou da especialização de cada professor.

No que concerne às epistemologias negras, o ementário da UFTM (2022) sinaliza a inclusão de discussões sobre a história da África e as culturas indígenas em componentes ligados à história da educação e antropologia. Todavia, ao confrontar esta realidade com a crítica de Njeri (2019) sobre a necessidade de uma soberania intelectual negra, identificamos que a hegemonia eurocêntrica ainda é predominante nas referências bibliográficas estruturantes do curso. Para que a Lei nº 10.639/2003 seja efetivada na UFTM, é importante que o currículo avance para além da inclusão de "tópicos" e passe a adotar autores negros e indígenas como bases teóricas centrais, permitindo que o pedagogo em formação construa novas formas de ler e transformar o mundo a partir de matrizes contra-hegemônicas.

A consolidação das informações obtidas nesta etapa permite notar que a formação em Pedagogia nas instituições federais de Minas Gerais transita entre a adequação

normativa e a manutenção de moldes educativos convencionais. As universidades verificadas atendem ao requisito de inserir as leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 em seus projetos, o que confirma a repercussão das demandas dos movimentos sociais no campo jurídico. Entretanto, os dados sugerem que tal inserção ocorre em nível documental. A partir dos estudos de Pereira e Silva (2016), nota-se que o uso da transversalidade na organização curricular tende a dispersar a obrigação das instituições, o que pode transferir o tratamento da questão racial para a esfera da decisão isolada do professor em sua disciplina.

Verificamos também a persistência de fundamentos europeus na estruturação das matrizes acadêmicas. Sob a ótica de Njeri (2019), a introdução de conhecimentos de matrizes africanas e indígenas acontece de modo acessório, sem que as bases teóricas de campos como a didática e a gestão sejam reformuladas. Os resultados apontam que a execução da legislação no estado encontra obstáculos na herança colonial do conhecimento, o que gera uma instrução que menciona a pluralidade sem que a produção intelectual de origem negra ou indígena alcance o núcleo da formação.

Após o levantamento sobre as políticas das instituições, cabe verificar como essas orientações se apresentam na realidade das disciplinas. No item posterior, voltado ao exame dos ementários e componentes curriculares, o foco recai sobre o conteúdo das fichas e das listas bibliográficas. O objetivo é mapear se as propostas de ensino fornecem bases para o exercício da profissão sob uma perspectiva de combate ao racismo ou se elas mantêm as omissões verificadas na análise geral.

3.2. Ementários e Componentes Curriculares: a Presença das Epistemologias Negras

Nesta fase do trabalho, analisamos os ementários e os componentes curriculares para mapear a distribuição dos saberes negros nas matrizes de formação. Verificamos se a exigência legal resulta em alterações no conhecimento ensinado ou se a temática permanece em tópicos isolados. Ao examinarmos as fichas das disciplinas, observamos se as bibliografias e os conteúdos fornecem subsídios para a atuação profissional em conformidade com as diretrizes de combate ao racismo.

Constatamos a inexistência de disciplinas obrigatórias focadas em epistemologias negras na maioria das matrizes. Notamos que as produções de intelectuais desses grupos não fundamentam os cursos, que mantêm a base teórica em modelos europeus da

Pedagogia. Verificamos que o conteúdo étnico-racial é tratado como objeto de estudo social e não como fonte de conhecimento científico. Compreendemos que essa organização posiciona esses saberes em locais secundários, o que interfere na aplicação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar.

Ao examinarmos o Projeto Pedagógico de Curso da UFVJM (2018), identificamos o registro da obrigatoriedade legal com base nas normas nacionais e nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Tais referências constam como fundamentos da organização do curso. No entanto, percebemos que as diretrizes funcionam como marcos regulatórios sem estruturar o currículo de forma integrada. Em consonância com Pereira e Silva (2016), notamos que a citação da lei nos documentos não assegura a alteração das lógicas formativas sem uma revisão das disciplinas.

A aplicação da temática na UFVJM restringe-se a componentes específicos e não atravessa a matriz formativa. Verificamos que o documento não apresenta dados sobre como o corpo docente executa essas orientações. Não identificamos pesquisas internas ou métodos de acompanhamento voltados para essa área. Conforme indica Domingues (2007), o percurso do movimento negro demonstra que a transformação do espaço escolar exige a passagem do registro documental para a prática pedagógica.

A análise das matrizes curriculares revela que, na UFVJM (2018), o compromisso com a formação crítica e ética não se traduz em registros de práticas pedagógicas que assegurem a aplicação da lei. Como aponta Njeri (2019), essa lacuna favorece a manutenção de uma base europeia, onde conhecimentos não ocidentais são reduzidos a temas isolados de diversidade.

Quanto à organização das disciplinas, os conhecimentos de matrizes negras e concentram-se na unidade obrigatória Educação e Relações Étnico-Raciais. Embora esse componente legitime o estudo do racismo estrutural e da história afro-brasileira, seu isolamento dificulta a inserção da perspectiva antirracista em áreas centrais como alfabetização e gestão. Verificamos que o currículo não utiliza autores negros como bases teóricas em disciplinas de fundamentos ou estágios, o que caracteriza uma presença localizada em vez de uma integração orgânica à formação.

No caso da UFJF (2022), a educação étnico-racial consta como base normativa do curso, porém a execução ocorre de modo declaratório. Conforme discute Pereira (2017), a democratização do espaço escolar exige que esses princípios alterem a estrutura do ensino para além dos documentos institucionais.

Notamos que a citação às modalidades de Educação Escolar Indígena e

Quilombola carece de detalhamento nas disciplinas. No currículo, a diretriz é operacionalizada na disciplina específica Educação e Diversidade Étnico-Racial (60h). Verificamos que a ausência de transversalização sistemática delega a responsabilidade pelo tema a um único componente, fragmentando o saber. Sobre a atuação docente, a falta de dados sobre a aplicação prática da temática nas salas de aula impede a verificação do impacto real dessas diretrizes na formação antirracista.

A análise das matrizes curriculares da UFJF revela um cenário onde o reconhecimento discursivo da temática não encontra plena institucionalização nas disciplinas. Ao confrontarmos a organização das unidades com as reflexões de Njeri (2019), percebemos que a ausência de referenciais teóricos produzidos por intelectuais negros como base estruturante mantém o silenciamento sobre saberes não ocidentais. Embora a temática possua espaço no núcleo de aprofundamento, a eficácia das disciplinas como ferramenta de ruptura epistemológica é limitada pela falta de densidade e detalhamento nos planos de ensino.

Na UFLA (2017), a abertura sinalizada pela menção a intelectuais como Ailton Krenak em partes introdutórias não se converte em eixo estruturante das disciplinas. Verificamos que o contato com esses saberes se restringe à unidade obrigatória Educação e Diversidade Étnico-Racial e a componentes eletivos, o que posiciona tais matrizes em um local periférico. Sob a ótica de Njeri (2019), a superação da Maaфа acadêmica exige que esses conhecimentos orientem metodologias e avaliações de modo sistêmico, deixando de ser tratados apenas como tópicos isolados.

Identificamos que disciplinas como História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas cumprem a função de adequação às leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008. Contudo, essa organização parece mais vinculada ao rito normativo do que a um projeto pedagógico antirracista integrado. Como alertam Pereira e Silva (2016), a execução da lei esbarra em currículos que adotam uma base multicultural genérica, sem que as disciplinas detalhem a operacionalização da educação quilombola e indígena na prática formativa.

Sobre a atuação do corpo docente nessas disciplinas, notamos a inexistência de registros sobre o desenvolvimento pedagógico da temática. A falta de indicação de formação específica para os professores, conforme aponta Domingues (2007), configura um entrave para a consolidação de uma educação antirracista, pois a responsabilidade pelo tema fica restrita a docentes de áreas isoladas, gerando lacunas no acompanhamento institucional.

A presença de conceitos como ancestralidade, circularidade e Ubuntu, somada à obra de Joseph Ki-Zerbo na bibliografia, representa um esforço decolonial no conteúdo das disciplinas. Entretanto, concluímos que esses saberes figuram como temas específicos e não como matrizes que fundamentam o currículo integral. Verificamos que tais epistemologias não atravessam as áreas de alfabetização, didática, avaliação e gestão educacional. Essa inclusão compartimentalizada atende aos requisitos legais, mas não indica uma reorganização que reconheça as produções negras como bases constitutivas do processo de formação pedagógica.

A análise das matrizes curriculares da UFMG (2018) revela a existência de espaços voltados à descolonização dos saberes, com ênfase nas Formações Transversais em Relações Étnico-Raciais, História da África e Saberes Tradicionais. Verificamos que, embora a quantidade de menções à temática seja superior à de outras instituições, a operacionalização ainda encontra limites frente à extensão do curso. Identificamos que componentes obrigatórios como Antropologia e Educação, Sociologia da Educação II e História da Educação I articulam a diversidade a marcadores sociais, porém notamos que a presença de intelectuais negros permanece restrita às bibliografias complementares, mantendo as referências básicas ancoradas em modelos tradicionais.

Depreendemos que o aprofundamento teórico ocorre predominantemente em disciplinas optativas, como Religiões de Matriz Africana no Brasil e Histórias e Culturas Indígenas. Nesses espaços, as ementas incorporam autores como Nilma Lino Gomes e Davi Kopenawa, evidenciando uma abertura para cosmologias não hegemônicas. Contudo, em diálogo com Njeri (2019), percebemos que a concentração desses conhecimentos em disciplinas de livre escolha reforça a centralidade eurocêntrica no núcleo comum, posicionando as epistemologias negras e indígenas em um local secundário na formação obrigatória.

Ao examinarmos a estrutura da UFOP (2022), verificamos a ausência de seções específicas sobre as diretrizes étnico-raciais ou menção direta às leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 nas disciplinas. A formação é pautada por um compromisso genérico com a justiça social, sem que a educação das relações étnico-raciais apareça como diretriz estruturante dos componentes. Como discutem Pereira e Silva (2016), essa diluição temática em princípios amplos, sem formalização nas ementas, pode esvaziar a política de reparação histórica e comprometer a preparação do pedagogo para atuar no enfrentamento do racismo escolar.

A análise das matrizes curriculares da UFOP revela que a temática étnico-racial

se apresenta de forma implícita, sem a institucionalização requerida pela legislação. Verificamos que a ausência de marcos normativos dificulta a execução de uma proposta antirracista sistêmica, mantendo o tema restrito a interpretações genéricas sobre diversidade. Conforme Domingues (2007), a trajetória das lutas sociais exige que a educação atue no enfrentamento direto ao racismo, de modo que a omissão identificada no documento representa um limite para a ruptura com a colonialidade do saber.

Sobre a atuação docente, notamos que o projeto não contém dados sobre como os professores desenvolvem a temática. Embora o texto valorize o saber da experiência, tais formulações permanecem no plano teórico e não descrevem práticas pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais ou estratégias para o combate ao racismo escolar. Verificamos que o currículo não utiliza epistemologias negras como eixos estruturantes, inexistindo menção a intelectuais desses grupos ou disciplinas obrigatórias focadas em suas histórias e culturas.

Na UFSJ (2023), identificamos que as referências à diversidade ocorrem de maneira abstrata, sem o detalhamento necessário para questionar a hegemonia eurocêntrica. O documento omite citações diretas às leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, mantendo a estrutura vinculada a princípios gerais de gestão. De acordo com Pereira e Silva (2016), esse silêncio torna a temática periférica e dependente de iniciativas individuais. Notamos que os conhecimentos de matrizes negras são restritos a disciplinas eletivas, o que, sob a ótica de Njeri (2019), impede o acesso universal dos estudantes a essas bases teóricas.

Quanto à UFTM (2022), observamos que a dimensão racial é diluída em conceitos amplos de cidadania. Identificamos a disciplina obrigatória Educação para as Diversidades Étnicas e Culturais (75h), o que atesta o cumprimento da lei, mas a concentração do debate em um único componente revela uma fragilidade estrutural. Em diálogo com Domingues (2007), compreendemos que o enfrentamento das desigualdades exige que o tema atravessasse o currículo integralmente. Verificamos lacunas quanto à presença de intelectuais negros como referências centrais, mantendo a subalternização desses saberes ao não integrá-los como fundamentos do curso.

No exame da UFV (2020), registramos o reconhecimento formal da educação das relações étnico-raciais, fundamentado na Resolução CNE/CP nº 01/2004. A diretriz é operacionalizada na disciplina Educação, Antropologia e Etnia, mas a abordagem permanece vinculada ao rito normativo. Notamos que o documento não apresenta dados sobre as percepções docentes, citando apenas a transversalidade e projetos de extensão.

Ao confrontarmos as ementas com Njeri (2019), verificamos que as epistemologias negras aparecem de forma indireta, sem que autores afro-diaspóricos sejam nomeados como bases teóricas. Concluimos que a instituição atende ao plano da legislação, mas não estabelece uma ruptura com os modelos eurocentrados de conhecimento.

A síntese dessas análises permite observar que, embora as instituições federais mineiras transitem por diferentes estágios de adequação à lei, o foco nas disciplinas revela uma tendência comum à compartimentalização do conhecimento. Na UFOP e na UFSJ, a ausência de marcos normativos explícitos nas ementas e a falta de disciplinas obrigatórias focadas em epistemologias não ocidentais delegam o debate antirracista à esfera da subjetividade ou da militância individual. Esse silêncio documental nas matrizes curriculares atua como uma barreira para a ruptura com a colonialidade, mantendo os saberes negros em um plano de invisibilidade pedagógica.

Quanto à UFTM e à UFV, a existência de disciplinas obrigatórias específicas, como Educação para as Diversidades Étnicas e Culturais e Educação, Antropologia e Etnia, demonstra o cumprimento do rito legislativo. Todavia, verificamos que a concentração da temática em componentes isolados impede que a perspectiva antirracista estruture áreas fundamentais da Pedagogia. Em diálogo com Njeri (2019), percebemos que a subalternização desses conhecimentos persiste quando autores afro-diaspóricos não são nomeados como bases teóricas centrais, mas aparecem de forma indireta ou estritamente vinculados ao cumprimento de normas.

Concluimos que o cenário das disciplinas nestas instituições reforça a necessidade de ultrapassar o reconhecimento formal da diversidade. A análise indica que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 exige que as epistemologias negras deixem de ser tratadas como temas complementares ou optativos. Para que ocorra uma transformação na formação docente, esses saberes devem ser integrados como fundamentos científicos e filosóficos de todo o percurso curricular, garantindo que o enfrentamento ao racismo epistemológico seja um compromisso estruturante das universidades.

3.3. Síntese dos Achados: Entre o Silenciamento e as Possibilidades de uma Formação Antirracista

A verificação transversal dos dados indica que permanece uma distância entre as exigências da Lei nº 10.639/03 e a organização efetiva das matrizes curriculares. Notamos

que a inclusão de intelectuais como Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Nilma Lino Gomes e Davi Kopenawa não ocorre de modo estruturante nas unidades obrigatórias. Conforme a perspectiva de Njeri (2019), a omissão desses referenciais sustenta a hegemonia de modelos tradicionais, dificultando que o conhecimento produzido por esses autores fundamente a preparação profissional para além do nível informativo.

Na sistematização dos eixos investigados, verificamos que a UNIFAL-MG (2019) atende aos requisitos jurídicos, mas mantém as orientações em um nível abstrato, sem registros sobre a atuação do corpo docente. De modo semelhante, na UFVJM (2018), identificamos que a criação de uma disciplina específica assegura a presença do tema, embora a revisão do conjunto do currículo ainda seja uma meta pendente. Depreendemos que, em ambos os casos, as fontes de saber negras ocupam locais secundários no ensino, o que corrobora a análise de Pereira e Silva (2016) sobre os limites da execução normativa sem alteração das bases teóricas.

Quanto à UFJF (2022) e à UFLA (2017), os resultados apontam para o registro político da temática em componentes obrigatórios. Contudo, observamos que essas instituições adotam a inclusão de tópicos isolados em vez de uma reestruturação da lógica formativa. Verificamos que os documentos não sistematizam o exercício pedagógico dos professores, o que gera uma lacuna na verificação da efetividade das diretrizes. Segundo Domingues (2007), sem o registro das ações docentes, a organização curricular tende a cumprir a regra formal sem atingir a mudança nas relações estruturais de saber.

O exame da UFMG (2018) aponta que, apesar da estrutura institucional disponível, o tema se concentra em conteúdos adicionais. Notamos situação análoga na UFOP (2022) e na UFSJ (2023), onde a educação das relações étnico-raciais não se estabelece como fundamento do curso, surgindo de forma indireta ou em matérias de livre escolha. Como indica Gomes (2012), a resposta das instituições às demandas sociais frequentemente resulta na substituição da pauta racial por termos universais de humanismo, o que pode dispersar o foco na equidade.

Nas matrizes da UFTM (2022) e da UFV (2020), concluímos que a abordagem prioriza aspectos culturais em detrimento da revisão do conhecimento científico. Verificamos que a existência de uma única disciplina voltada à questão, aliada a listas bibliográficas de base europeia, sinaliza a manutenção desses saberes em posição de subalternidade. Dessa forma, a síntese indica que a inserção da temática nas universidades federais mineiras opera como um rito de conformidade legal, sem promover a substituição dos modelos eurocentrados de produção de saber.

Figura 2 - Quadro Comparativo: atendimento aos três eixos (1º ao 9º)

Posição	Universidades	Diretrizes Institucionais ERER	Epistemologias Negras	Síntese Crítica
1º	UFMG (2018)	Explícitas e amplas, articuladas a direitos humanos e justiça social.	Presença mais diversificada, ainda que majoritariamente optativa.	Abordagem genérica da diversidade, sem atendimento às exigências legais e epistemológicas.
2º	UFJF (2022)	É institucionalizadas, com disciplina obrigatória.	Reconhecidas, porém concentradas em componentes específicos.	Abordagem genérica da diversidade, sem atendimento às exigências legais e epistemológicas.
3º	UFLA (2017)	Explícitas e normatizadas, com disciplinas obrigatórias.	Conteúdos afro e indígenas consistentes, mas não transversais.	Abordagem genérica da diversidade, sem atendimento às exigências legais e epistemológicas.
4º	UFVJM (2018)	Reconhecimento legal explícito.	Disciplina específica estruturada, porém isolada.	Abordagem genérica da diversidade, sem atendimento às exigências legais e epistemológicas.
5º	UFV (2020)	Diretriz ERER explicitada normativamente.	Implícitas, sem reconhecimento epistemológico.	Abordagem genérica da diversidade, sem atendimento às exigências legais e epistemológicas.
6º	UFTM EaD (2022)	Reconhecimento formal da diversidade, ERER pouco explícita.	Muito limitada, bibliografia eurocêntrica.	Abordagem genérica da diversidade, sem atendimento às exigências legais e epistemológicas.
7º	UNIFAL-MG (2019)	Conformidade legal declaratória.	Incipientemente presentes.	Abordagem genérica da diversidade, sem atendimento às exigências legais e epistemológicas.
8º	UFSJ (2023)	Não explicitadas.	Marginais e eletivas.	Abordagem genérica da diversidade, sem atendimento às exigências legais e epistemológicas.
9º	UFOP (2022)	Não institucionalizadas.	Inexistentes no PPC.	Abordagem genérica da diversidade, sem atendimento às exigências legais e epistemológicas.

Fonte: PPCs dos Cursos, quadro elaborado pela autora (2026)

A consolidação dos dados revela que a formação em Pedagogia nas universidades federais de Minas Gerais apresenta uma disparidade entre a norma escrita e a transformação das bases do conhecimento. Verificamos que os currículos atendem aos requisitos formais de integração das leis federais, mas falham em estabelecer mecanismos que documentem e orientem a atuação direta do corpo docente. Notamos que instituições como a UFMG, a UFJF e a UFLA apresentam maior detalhamento normativo, enquanto a UFOP e a UFSJ mantêm patamares iniciais pela falta de menções explícitas às fontes de saber negras.

Depreendemos que a lógica vigente prioriza a adequação burocrática e a inclusão de tópicos isolados, o que impede uma revisão profunda das matrizes teóricas. Em diálogo com as perspectivas de Njeri (2019) e Pereira e Silva (2016), compreendemos que essa organização preserva os conhecimentos não europeus em locais secundários, o que sustenta a predominância de modelos coloniais na instrução de futuros professores.

Concluimos que a evolução do campo exige que as universidades ultrapassem o registro documental. É necessária a promoção de uma preparação crítica dos formadores e o reconhecimento de intelectuais negros como bases centrais do ensino. Entendemos que o rompimento com a estrutura colonial depende de que autores como Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes deixem de ser citações acessórias para fundamentarem a própria concepção da ciência pedagógica. Somente essa alteração de paradigma poderá assegurar uma formação que atue no combate ao racismo epistemológico e fundamente uma prática educativa plural.

De acordo Njeri (2019, p.08):

Percebendo a necessidade de, no âmbito epistemológico, contribuir com a prática pedagógica na luta antirracista, atentome à abordagem do paradigma da afrocentricidade, elucidado por Asante (2014), em que pressupõe a localização e a agência para uma mudança de paradigma: "Assim, a afrocentricidade é uma perspectiva filosófica associada com a descoberta, localização e realização da agência africana dentro do contexto de história e cultura" (ASANTE, 2014, 04). Agência significa que toda a ação que permeia a população africana diaspórica e continental nos âmbitos político, econômico, bélico, social, cultural, artístico, educacional, espiritual, psicológico, epistemológico, deve ser fundamentada em experiências e elaborações oriundas dessa mesma população.

O fechamento desta etapa investigativa utiliza as reflexões de Asante (2014) como suporte teórico para examinar as restrições encontradas nas matrizes curriculares. Ao contrastar a falta de renovação dos saberes nas instituições mineiras com a noção de agência, notamos que a simples inclusão de tópicos isolados nos planos de ensino não é

suficiente para posicionar a população africana e seus descendentes como protagonistas de sua trajetória intelectual.

Os dados coletados indicam que nenhum dos currículos verificados contempla integralmente as três dimensões da pesquisa, sendo a falta de informações sobre o exercício pedagógico dos docentes a lacuna mais recorrente. Identificamos que instituições como UFMG, UFJF e UFLA apresentam conjuntos normativos mais detalhados, ao passo que UFOP e UFSJ mantêm registros básicos. Verificamos que a orientação majoritária foca na adequação burocrática às leis, o que impede uma transição teórica profunda. Em consonância com Njeri (2019), essa configuração preserva os conhecimentos de matrizes não europeias em locais secundários, consolidando modelos coloniais na instrução de futuros educadores.

Tal distanciamento teórico contradiz o referencial da afrocentricidade proposto por Asante (2014), que estabelece a localização e a autonomia como pilares para a mudança educacional. Sob essa ótica, a afrocentricidade define-se como uma filosofia voltada ao reconhecimento da capacidade de ação africana em seus contextos culturais. Compreendemos que essa agência requer que as iniciativas nos campos político e pedagógico tenham como base as vivências e as produções intelectuais desenvolvidas por esse grupo.

Depreendemos que o rompimento com a estrutura de exclusão racial presente na formação docente depende de que o pensamento negro deixe de figurar como conteúdo acessório para estruturar o conhecimento pedagógico. A execução efetiva das políticas antirracistas só ocorrerá quando o currículo assegurar que o estudante de Pedagogia identifique as fontes africanas como criadoras legítimas de ciência.

Finalizada esta etapa de diagnóstico, prosseguimos para as Considerações Finais. Nesta conclusão, articulamos os achados do estudo com proposições sobre como a centralidade epistemológica pode orientar as universidades mineiras na superação das omissões documentais, visando a construção de uma pedagogia transgressora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou analisar como a educação para as relações étnico-raciais e as epistemologias negras são integradas aos currículos de Pedagogia das universidades federais mineiras. Ao retomarmos o objetivo geral deste estudo, verificamos que, embora a totalidade das instituições analisadas apresente conformidade com os marcos legais das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a materialização dessas normas nos Projetos Pedagógicos de Curso revela uma aplicação ainda fragmentada e, em muitos casos, restrita à formalidade documental.

Os dados evidenciaram um cenário de heterogeneidade institucional. Identificamos que universidades como UFMG, UFJF e UFLA avançaram na densidade de suas normativas internas, estabelecendo espaços curriculares obrigatórios que garantem a visibilidade do tema. Em contrapartida, instituições como UFOP e UFSJ mantêm registros mais genéricos, onde a ausência de diretrizes explícitas pode relegar a temática à periferia da formação. Notamos, contudo, uma lacuna comum a todos os documentos: a inexistência de mecanismos que monitorem e sistematizem as práticas e percepções do corpo docente formador, o que impede uma avaliação real do impacto dessas diretrizes na sala de aula.

A análise à luz do referencial de Molefi Kete Asante permitiu compreender que a inclusão de conteúdos étnico-raciais, quando isolada em disciplinas específicas, não assegura o que o autor define como agência. Compreendemos que a verdadeira transformação do ensino exige que o sujeito africano e afro-diaspórico seja posicionado como centro da produção do conhecimento, e não apenas como um tópico de diversidade. A "inserção temática" identificada na maioria dos currículos mineiros ainda carece de uma fundamentação que reconheça as matrizes negras como pilares da ciência pedagógica e da filosofia da educação.

Concluimos que a superação do racismo epistemológico na formação de professores requer uma mudança de paradigma que ultrapasse a adequação burocrática. É necessário que autores como Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes e intelectuais indígenas passem a fundamentar as áreas estruturantes do curso, como a didática, a alfabetização e a gestão. Somente ao assegurar a centralidade dessas epistemologias será possível consolidar uma formação docente efetivamente decolonial, capaz de preparar pedagogos para a construção de uma escola plural e comprometida com a equidade social.

5. REFERÊNCIAS

ANI, Marimba. **Yurugu: An African-Centered Critique of European Cultural Thought and Behavior**. Trenton: Africa World Press, 1994.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricity: The Theory of Social Change**. Trenton: Africa World Press, 2014.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

DOMINGUES, Petrônio; COSTA, Benedito Vaz. Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *In: A História da Educação dos Negros no Brasil*. [S.l.]: [s.n.], 2007. p. 329.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MESQUITA, Gabrielle da Silva. **Instituto de pesquisas das culturas negras: narrativas de um movimento negro e educador**. 2023. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2023.

NJERI, A. Educação Afrocêntrica como via de Luta Antirracista e Sobrevivência na Maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 31, p. 4–17, 2019.

PEREIRA, A. A. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 111–128, 2017.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. P. da. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, n. 1, 2016.

ROCHA, M. M.; COSTA, A. L. J. da. População Negra e Ensino Superior no início do século XX. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, n. 1, p. e214, 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie et al. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

TIZARD, Barbara; PHOENIX, Ann. Black, **White or Mixed Race?** Race and Racism in the Lives of Young People of Mixed Parentage. Londres: Routledge, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (Licenciatura).** Alfenas: Faculdade de Educação, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Juiz de Fora: Faculdade de Educação, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Lavras: Departamento de Educação, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Ouro Preto: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** São João del-Rei: Departamento de Ciências da Educação, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Viçosa: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (EaD/Presencial).** Uberaba: Centro de Educação a Distância, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Diamantina: Faculdade de Humanidades, 2018.